

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

HACER POSIBLE LA ESCUELA

Vínculos generacionales en la secundaria

Myriam Southwell (directora)



MYRIAM SOUTHWELL es pedagoga, doctora por la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso-Argentina), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP), investigadora principal del Conicet y profesora titular en la UNLP, donde dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Es compiladora y autora de los libros *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura* (Flacso-Homo Sapiens, 2012), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (UNIPE: Editorial Universitaria, 2013) y *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna* (Biblos, 2017).

Hacer posible la escuela

Vínculos generacionales en la secundaria

Hacer posible la escuela

Vínculos generacionales en la secundaria

Myriam Southwell (directora)

Denise Fridman
Bárbara Guevara
Lucía Litichever
Pedro Núñez
Estefanía Otero
Jaime Piracón
Patricia Salti
Luisa Vecino



Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria / Myriam Southwell ... [et al.] ; dirigido por Myriam Southwell. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
Libro digital, PDF - (Investigaciones ; 4)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-3805-45-5

1. Acceso a la Educación. 2. Antropología de la Educación. 3. Relación Estudiante-Escuela. I. Southwell, Myriam II. Southwell, Myriam, dir. CDD 370.2

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Directora editorial
María Teresa D'Meza

Edición y corrección
Deborah Lapidus

Diseño y diagramación
Natalia Ciucci

Maqueta de colección
Estudio ZkySky

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

Piedras 1080 (C1070AAV)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

Imagen de tapa: collage a partir de recursos obtenidos de Freepik.es

1ª edición, mayo 2020

ISBN: 978-987-3805-45-5

Índice

La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Una agenda de investigación

Myriam Southwell

Desde los comienzos del siglo XXI, la escuela secundaria ha vivido un tiempo de cambios que, en ocasiones, es presentado como *crisis* (idea presente ya durante la segunda mitad del siglo XX) u, otras veces, como *transformación*. Las maneras y condiciones en las que se lleva adelante la cotidianeidad así como los propósitos vitales han variado significativamente, en tanto que a lo largo de las últimas décadas un conjunto de procesos sociales, culturales y económicos han modificado las circunstancias de vida de las y los jóvenes. Las transformaciones fueron en dirección a la ampliación de la escolaridad, a cambios en el ingreso a la actividad laboral y en las posibilidades de obtención de empleo, al reconocimiento de la participación en las construcciones familiares y a la diversificación de las culturas juveniles, entre otros fenómenos que han signado la nueva condición juvenil. Estas mutaciones fueron contemporáneas a una etapa que incluyó el incremento de la desigualdad social y, posteriormente, la expansión de políticas públicas para transformar la escolaridad y sostener las trayectorias de las personas jóvenes. Junto a las «viejas» desigualdades de clase del capitalismo industrial, se han reconocido «nuevas» desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas, tales como aquellas asociadas al género, a los aspectos regionales, a las formas y estructuras de ingreso, al acceso a las prestaciones sociales y financieras, de educación y salud, entre otras (Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

En los últimos años se ha puesto en evidencia una nueva condición juvenil, por su diversificación de trayectorias biográficas y un aumento sustancial de reconocimiento de productividad y autonomía. El tramo vital de la juventud posee determinantes de orden cultural, estructural, político e institucional, que construyen distintos itinerarios y trayectorias sociales. La

forma en que la juventud se vincula con las instituciones produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela y en estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones.

La teorización sociológica ha señalado el peso del capital cultural adquirido antes del ingreso al sistema educativo así como el rol del origen social en las trayectorias educativas (Bourdieu y Passeron, 1981; Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 1995 y 2007; Kessler, 2002). A la vez, retomamos la afirmación de que la noción de «una escuela igual para todos», con la presuposición de un orden meritocrático neutro y una dinámica virtuosa de igualdad de oportunidades, ha acompañado, tal como señala Agnès van Zanten (2000), la confirmación de las desigualdades educativas. Por otro lado, una cuestión que se hace cada vez más evidente es que la escuela no remite a una fisonomía homogénea, sino a un conjunto de instituciones heterogéneas. Por lo tanto, puede ser descripta como un sistema con un alto nivel de fragmentación, tal como ha sido analizado por diversos estudios (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Gallart, 2006; Tenti Fanfani, 2009).

Las investigaciones han hecho hincapié en que las transformaciones sociales ocurridas en Argentina durante los últimos años repercuten notablemente sobre cómo las y los jóvenes se vinculan con las distintas instituciones con las que toman contacto. La escuela secundaria no ha salido indemne de este proceso. Aun así, el tiempo transcurrido en la institución escolar es vivido por muchas personas adolescentes con la sensación de que allí encuentran mayor protección que en otros circuitos donde transitan.[1] Nos interesa en este libro, atendiendo a estos rasgos ya documentados, analizar cómo la dinámica escolar refuerza o, por el contrario, busca torcer estas diferencias en su funcionamiento cotidiano.

Otro rasgo cuya integración es productiva para ampliar la consideración de aspectos relativos a la desigualdad es que existe una mutua implicación entre el espacio físico y el espacio social (Steinberg, 2015). Pues los residentes de una localización ocupan un lugar (físico), pero también un lugar

1. Esto lo hemos podido constatar en dos investigaciones anteriores realizadas por un equipo integrado por varios autores de este libro. Se trata de los proyectos «Intersecciones entre desigualdad y escuela media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social» (Programa de Áreas de Vacancia –PAV– de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica), realizado entre 2006 y 2009 –junto a equipos locales– en Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y «La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades» (Proyectos de Investigación Plurianuales –PIP– del Conicet 2011-2013), que contempló el trabajo en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

(social), en entramados que se apoyan sobre un conjunto de recursos y bienes objetivados e institucionalizados, así como sobre un cúmulo de capitales necesarios para hacerse de esos bienes o servicios (capital económico, informacional, social y simbólico, como por ejemplo tener acceso a la oferta en salud, educación, vivienda, infraestructura básica, etc.) (ibíd.). Se trata así de un espacio social construido tanto por la historia de las relaciones entre sujetos individuales y colectivos que lo habitan como por el tipo de vínculo que allí establecen el Estado, la sociedad civil y el mercado.[2] Sobre este conjunto de problemas buscaremos mostrar, en las páginas que siguen, las tendencias recientes, su conceptualización y las transformaciones institucionales.

A continuación nos proponemos sistematizar tópicos sobresalientes que la investigación sociológica y educacional ha producido recientemente sobre las políticas de inclusión, las revisiones del formato escolar, los vínculos intergeneracionales, la reciente incorporación de tecnologías, las regulaciones sobre las maneras de estar y vivir la escuela y la dimensión de los afectos.

LA AGENDA RECIENTE DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU IMPACTO SOBRE LA ESCUELA SECUNDARIA

Para una rápida caracterización de las tendencias sociodemográficas de los años 2010-2015, retomamos la afirmación de Alejandro Grimson (2015: 100) respecto a que:

> [...] hay dos tendencias que generan un consenso bastante amplio, ya sea que se considere datos del Indec, de la Universidad Católica Argentina, de Cifra-CTA o del Ministerio de Trabajo. La primera tendencia es la reducción del desempleo, de la pobreza, de la indigencia y de la desigualdad. Para todas las fuentes, el 2013 fue el de menor desempleo, el de menor desigualdad de ingresos (índice de Gini) y el de mayor cobertura de programas de transferencia de ingresos del siglo XXI. Parte de esta tendencia es la ampliación del acceso a todos los niveles del sistema educativo. Al mismo tiempo, existe otra tendencia que implica la dificultad para revertir procesos profundos de segregación. La estabilización alrededor de un tercio de trabajadores no registrados, la ampliación de la Asignación Universal por Hijo, la persistencia de la segregación urbana en las villas de emergencia, la barrera para el

2. Retomamos aquí el relevante Programa de Investigación «Desigualdades Educativas, Sociales y Territoriales en Argentina» que se lleva adelante en la Universidad Pedagógica Nacional dirigido por Cora Steinberg.

> ingreso de jóvenes al mercado de trabajo y la consolidación de instituciones educativas socialmente diferenciadas plantea la existencia de una frontera social que aún no se ha podido desestabilizar.

Existen así polos sociales que tienden a no convivir, a no compartir espacios, a no comprenderse.

Por su parte, Gabriel Kessler (2014) ha destacado la desigualdad como noción relacional. La comprende como multifacética y resalta su doble tendencia en la Argentina de los últimos años: hay clarísimos movimientos hacia una mayor igualdad en ciertas dimensiones, pero a la vez perduran o incluso se refuerzan las desigualdades en otras dimensiones. Emmanuel Agis, Carlos Cañete y Demián Panigo (2010) han planteado que la distribución del ingreso empeoró en los últimos cuarenta años, con una leve mejoría entre 2006 y 2015. Así, la expansión matricular producida en los últimos veinte años, proceso que detallaremos a continuación, se produjo –como afirma Inés Dussel (2015)– en un clima de menores expectativas sociales y económicas. Esto creó otro tipo de demandas a las escuelas, no solo porque los alumnos son «recién llegados» al sistema escolar, sino también porque cargan con numerosas exclusiones y marginaciones, por lo que requieren otro tipo de atención por parte de las instituciones escolares (ibíd.). La Ley de Educación Nacional 26206 aprobada en 2006 fue un puntapié muy relevante, porque incorporó el nivel secundario completo a la obligatoriedad de la enseñanza e instaló fuertemente la noción de la inclusión como condición necesaria para una educación democratizadora, para todas y todos.

La transición entre los siglos XX y XXI ha mostrado un crecimiento muy significativo de la escuela secundaria. Mientras que en 1980 solo el 42,2 por ciento de la población en edad escolar (entre 13 y 17 años) asistía a la escuela media, en 2006 ese porcentaje trepaba a más del doble (86 por ciento) y en 2011 alcanzaba al 92,9 (Itzcovich, 2014). Asimismo, las tasas netas de escolarización crecieron entre 2000 y 2010 (de 81,4 a 84,5 por ciento) y la diferencia entre los ingresantes y los graduados mejoró al mostrar un decrecimiento del 37,8 al 32,8 por ciento (ibíd.). Aun tomando estas cifras de mejora, los datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal) demuestran que los índices de terminalidad de la secundaria son muy diferentes según los sectores socioeconómicos de los que proviene el alumnado. Por ejemplo, en 2008 solo el 13,1 por ciento de las y los jóvenes de sectores sociales más pobres conseguían terminar sus estudios secundarios, mientras que los sectores más altos lo hacían en un 96,2 por ciento (Pereyra, 2009 citado en Dussel, 2015).

Asimismo, como consecuencia del trabajo sobre el problema del abandono escolar se ha producido una disminución de ese indicador y un crecimiento

de las tasas de repitencia, lo que estaría indicando que más alumnos y alumnas permanecen en el sistema educativo, aunque con trayectorias escolares más prolongadas y probablemente erráticas; asimismo, la sobreedad tiene picos alarmantes en segundo, tercer y cuarto año del nivel medio (Dussel, 2015). Este fenómeno parece estar más vinculado a que las instituciones albergan una mayor diversidad de trayectorias, alterando los tiempos previstos a través de estrategias de trabajo tutorial y/o apoyo para aquellos aprendizajes que requirieron más detenimiento y trabajo adicional.[3] En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se vienen llevando adelante estos acompañamientos de forma institucionalizada mediante proyectos de mejora y de dispositivos como los Centros de Orientación y Apoyo (COA) y Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj).[4] Se han impulsado así dispositivos de extensión, profundidad y naturaleza variable, que establecen modos de soporte de la escolaridad, a mitad de camino entre grandes definiciones políticas y resoluciones locales de distintos problemas emergentes. Por esos motivos, la investigación educacional ha ido incorporando el análisis sistemático de los dispositivos que se desarrollan en las escuelas.[5] Por estas y otras experiencias, probablemente haya que complejizar la hipótesis de la continuidad del formato escolar –que nos ha sido muy productiva en algunos momentos–, atendiendo a las transformaciones que se proponen y se llevan adelante impulsadas por la política educativa o como producto de las iniciativas de las propias escuelas. Abordaremos este punto en un próximo apartado.

Es necesario visualizar también que la expansión de ese nivel de la enseñanza se produjo dentro de un sistema educativo que ya tenía grados

3. Es de destacar que después de la última dictadura militar en la Argentina, el término *desertor* y la noción de *deserción* adquirieron notorias connotaciones negativas que fueron cuestionadas en el uso especializado (Ponce de León y Legarralde, 2014).

4. Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj) fueron creados para que en dos años puedan terminar la escuela media quienes abandonaron sus estudios o tienen la primaria completa. Está destinado a adolescentes y jóvenes de 15 a 18 años y la propuesta del Cesaj abarca todas las materias contenidas en el ciclo básico de la educación secundaria.

5. Sobre estos aspectos trabajamos en otro proyecto que compara los modos de intervención sobre situaciones de desigualdad educativa en Francia y Argentina («Approches comparées des politiques de réduction des inégalités éducatives entre la France et l'Argentine», coordinado por Jean Yves Rochex y Myriam Southwell, ECOS-MiNCyT). Sobre estos aspectos es especialmente relevante la reciente tesis de doctorado en Ciencias Sociales de Octavio Falconi, «Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar: el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria», Flacso Argentina, 2016.

significativos de segmentación en su interior. Dussel (ibíd.) plantea que las fronteras que antes se colocaban a la entrada del sistema se han desplazado al interior de las escuelas, que, por ejemplo, ven aparecer circuitos de distinta calidad en los turnos matutino y vespertino; también problemas que se encontraban antes en escuelas primarias, y por ello o por otros motivos quedaban afuera de los clásicos colegios, hoy tienen que ser asumidos o confrontados a diario por las escuelas secundarias.

Los cambios legislativos de los últimos diez años, específicamente la aprobación de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006, junto con la expansión de programas de becas, la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Programa Nacional Conectar Igualdad, entre otras medidas, impactaron de forma significativa en el nivel medio. A ello se suman los cambios en la concepción de la disciplina y la convivencia, la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral a través de la Ley 26150, los centros de actividades juveniles, la provisión de libros y materiales y el estímulo a la participación política de los estudiantes, entre otros.

Claudia Bracchi y María Inés Gabbai (2013) señalan que a partir del año 2006 se establece un cambio decisivo en las regulaciones educativas de nivel nacional y en la Provincia de Buenos Aires. Adquiere un rol preponderante, a juicio de las autoras, la premisa de que todas las y todos los adolescentes, jóvenes y adultos tienen derecho a estudiar (ibíd.: 36). Para ellas, la obligatoriedad implica redefinir las formas de la escolaridad de una manera en que todos los actores resultan comprometidos:

> Pensar en una escuela secundaria para todos es definir que no hay una única manera de ir a la escuela y que la escuela necesariamente tiene que revisar su modelo organizativo y su modelo curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar para cumplir con el mandato de la obligatoriedad y la universalización (Bracchi, 2010: 2).

Detengámonos brevemente –en este y en otros apartados– en estas medidas. Entre 2009 y 2015, el Gobierno nacional impulsó cambios en la concepción y los modos de la organización cotidiana de las escuelas, por ejemplo, a partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria y del Programa de Transformación de la Escuela Secundaria, que buscó cambiar «el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo» (Gorostiaga, 2012: 149). Se impulsaron 1.500 planes de mejora en todo el país (sobre un total aproximado de 10.000 escuelas secundarias) para incentivar que las instituciones se analizaran a sí mismas y desarrollaran estrategias de mejoramiento. Asimismo, se implementó el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar en las Escuelas Secundarias, que incluyó tutorías y seguimiento para trayectorias intermitentes.

Junto con estas políticas, se destacan también los programas de becas o transferencias monetarias directas a las familias para generar mejores condiciones para la escolarización, que ofrecen otras alternativas para las personas jóvenes y sus familias en lugar de la entrada temprana al mercado laboral. Como ha descripto Dussel (2015), estos programas de becas comenzaron en la década del noventa e incluían en 2004 a 450.000 estudiantes sobre 2.800.000 alumnos en las escuelas secundarias, y podían considerarse como programas compensatorios. Estas y estos estudiantes fueron definidos, en los noventa, como parte de «poblaciones en riesgo» que debían recibir un suplemento especial para poder continuar sus estudios.

Una política de alto impacto fue la instalación de la AUH implementada a partir del año 2009, la cual significó una reorientación del discurso político en la búsqueda de una lógica más universal. Según el estudio de Emmanuel Agis, Carlos Cañete y Demián Panigo publicado en 2010, 3.200.000 niños, niñas y personas jóvenes y 1.650.000 familias eran beneficiados con ese ingreso mínimo a cambio del cumplimiento de la obligación escolar y el control médico. De acuerdo con la información provista por el Observatorio de la Seguridad Social de la Administración Nacional de Seguridad Social (Anses), la AUH alcanzaba en octubre de 2012 a más de 3.500.000 de niños, niñas y adolescentes y a 1.800.000 hogares distribuidos en todo el país. En el mismo año, la cobertura de la Asignación por Embarazo llegaba a 219.044 mujeres (Díaz Frers y Casadei, 2010).

Sin embargo, aún hay mucho por hacer en relación a que estas políticas se concreten en una escolarización significativa y democratizadora para las y los jóvenes. Nora Gluz (2013) alerta sobre la reducción de la exclusión a una cuestión económica, sobre la persistencia de una «inclusión excluyente» que da acceso pero no logra incluir a los sectores más pobres en experiencias educativas de calidad, y sobre la necesidad de repensar el trabajo escolar para que puedan formularse propuestas universalistas (Dussel, 2015):

> No se trata de retornar a un universalismo homogeneizante, que bajo el argumento de la escuela común desconozca las desigualdades y heterogeneidades sociales y construya patrones de normalización social; pero tampoco de un particularismo fragmentador y excluyente que imposibilite la fragmentación de lo común (Gluz, 2013: 141-142).

Por otro lado, algunos análisis recientes destacan que observan que estas políticas muchas veces no están suficientemente articuladas con otras medidas pedagógicas para mejorar la experiencia escolar de la juventud (Jacinto y Terigi, 2007). Señalan también que falta una evaluación sobre el impacto de las becas en los procesos de aprendizaje y en los niveles de promoción del estudiantado.

En torno a estas preocupaciones es relevante incluir la producción de Gonzalo Saraví (2015) en torno a procesos –identificados para México, pero con claras resonancias en la Argentina– crecientes de fragmentación sin exclusión. Estamos habituados a pensar esos dos procesos juntos, fragmentación y exclusión, pero en el escenario que estamos presentando la opción y las acciones por la inclusión son muy significativas, aunque no está exento de un claro proceso de fragmentación.

Por su parte, Valeria Llobet (2013) señala el giro de las políticas desde un enfoque de combate de la pobreza hacia un enfoque basado en derechos, que ha planteado una nueva forma de protección social. Llobet analiza el Proyecto Adolescente de la Provincia de Buenos Aires, que se gestiona a través de una organización de la sociedad civil. Este busca consolidar la asistencia escolar, sin embargo, la autora destaca que posee poca capacidad de coerción para lograr que las y los adolescentes asistan a la escuela y que termina poniendo el énfasis en la transformación de valores y expectativas y no en los logros escolares o en la asistencia: «El programa tanto podría estar fortaleciendo la agencia de las/os adolescentes, como mostrar una paz normalizadora mediante la apuesta al cambio de valores y los resultados comportamentales» (ibíd.: 200). En su análisis, Llobet destaca que una consecuencia no deseada de estos programas es que se incrementa el control sociomoral sobre las personas jóvenes de los sectores urbano-marginales y no se avanza en una mayor autonomía o en sus logros escolares. «La falta de avances consecuentes en áreas que se vinculan con la autonomía económica y política fortalece una vertiente de reprivatización e individualización *psi* de la entrada al mercado de trabajo tratada como proyecto de vida» (ibíd.: 261). Para esta investigadora, programas como el analizado confirman «la hipótesis de una división entre la inclusión *mainstream* y la ciudadanía plena, por un lado. Y una inclusión y ciudadanía subalternas», y concluye que «el balance con esas dimensiones que podrían promover ciudadanía y agencia aún no se ha logrado» (ibíd.: 263).

La pregunta sobre el fortalecimiento de saberes y la convalidación de trayectorias con énfasis en afianzar la autonomía de las y los jóvenes es un elemento muy significativo a consolidar en el marco de las políticas que se han descripto y que construyeron mejores condiciones institucionales para hacer más posible la escolarización. Por lo tanto, en el contexto de las políticas que buscaron efectivizar derechos y universalización de la escolarización, debe tener un lugar de relevancia la producción e invención pedagógica necesaria para consolidar el proceso de inclusión sin fragmentación; hay que desarrollar una pedagogía que asuma esas condiciones como punto de partida, que incorpore la diversidad de identidades y experiencias generando puentes de enseñanza que permitan una inclusión más plena y más igualitaria.

EL FORMATO EN DISCUSIÓN

En los últimos años se expandió la discusión sobre el formato escolar y la necesidad de revisarlo, mientras se iban desarrollando experiencias de cambios en aspectos estructurales de la organización de la escuela; se consolidó así un escenario que combinó la preservación de aspectos clásicos y la transformación de algunos rasgos sustantivos. Los cambios de formatos han surgido de impulsos políticos sostenidos por una significativa reflexión pedagógica, llevados adelante por políticas educativas o movimientos políticos (por ejemplo, agrupaciones de personas desocupadas), o incluso, en algunos casos, por decisiones institucionales resultantes de las propias reflexiones y experiencias.[6]

Las tendencias a la renovación promovidas por políticas públicas o por experiencias políticas más autónomas convergieron con planteamientos que venían produciéndose desde tiempos anteriores acerca de si el formato escolar, al que se considera rígido y tradicional, es el adecuado para cumplir nuevas funciones propias de las necesidades de la sociedad contemporánea y –fundamentalmente– del imperativo de la universalización de la escuela. Una serie de trabajos recientes de especialistas (Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Southwell, 2008; Tiramonti, 2011) ha destacado que el formato se ha evidenciado como un obstáculo en sí mismo para hacer masiva y democrática la escolarización.

Ya hemos explorado en otros trabajos (Southwell, 2008, 2011a y 2011b) cómo una mirada histórica sobre el despliegue y la consolidación de la escuela secundaria permite comprobar que el formato se consolidó siguiendo determinado modelo e incluyendo rasgos específicos, que esa construcción se afianzó como un formato, que a partir de allí constituyó una gramática (Tyack y Cuban, 2000) que procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma, y que logró posicionarse como la noción misma de *escuela media argentina* hasta la actualidad. También esa perspectiva histórica nos posibilitó visualizar la enorme diversidad existente atrás de la denominación *escuela media*, no solo en la actualidad, sino incluso en el pasado. Lo que ha tenido y tiene en común ese abanico diverso es el formato: el saber escolar organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el currículum

6. Si bien las experiencias que han sido más analizadas refieren a las escuelas de reingreso y a los bachilleratos populares, existen otras realizadas en las provincias de Córdoba (PIT) y de Río Negro (ESJ), entre otras, que dan muestra de una conceptualización y una puesta en funcionamiento de la hipótesis del agotamiento del formato clásico.

graduado, una secuencia fija de grados y asignaturas, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos. Otro rasgo evidente en su despliegue histórico es la gran recurrencia de las propuestas de solución y mejoramiento ofrecidas durante más de cien años: ciclo básico/ciclo superior, ciclo general/ciclo preparatorio, ciclo básico/ciclo de especialización o ciclo único fueron opciones que reaparecieron en numerosas ocasiones a lo largo de la historia. Más allá de su recurrencia, esas alternativas transformaron poco el currículum y el formato. Las propuestas –de distinto signo e intención– que avanzaron en modificar el formato –o algunos de sus rasgos– fueron vueltas atrás o debilitadas en sus pretensiones transformadoras, absorbidas en las gramáticas institucionales y en las construcciones sociales sobre lo legítimo, lo prestigioso o aquello considerado de calidad (Southwell, 2011).

Esto a lo que denominamos *formato* ha sido puesto bajo la lupa por diversos y relevantes trabajos (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011). Se trató de una hipótesis muy productiva, que permitió trascender la lógica eficientista-individualista que concentraba los diagnósticos sobre las dificultades escolares en los estudiantes, las familias, el currículum, etc., y pasar a desarrollar una conceptualización más omnicomprensiva, que permitiera destacar la potencia modeladora de un funcionamiento sistémico. Sin embargo, vueltos hoy sobre esa hipótesis nos preguntamos por su potencialidad también para este nuevo momento. Dussel nos plantea una controversia que cobra mucho sentido en el desarrollo que ha tenido nuestra investigación:

> [...] la hipótesis de la continuidad del formato escolar debería ser matizada, ya que no presta suficiente atención a las distintas formas en las que las políticas educativas y las escuelas están respondiendo a la nueva situación. Los resultados quizá no sean los esperados, pero eso no quiere decir que se haga lo mismo (Dussel, 2015: 296).

Las experiencias en las que se ha transformado el formato escolar parecen haber sido impulsadas por –como hemos dicho– la iniciativa de la política educativa de alguna jurisdicción, de movimientos o de grupos, con una reflexión colectiva sobre cuáles han sido las finalidades de la escuela y cuáles deberían ser, y/o a partir de situaciones escolares muy críticas, de desdibujamiento institucional muy profundo o de pérdidas muy significativas de la matrícula y los vínculos comunitarios. Según la experiencia recogida en nuestra investigación, es menos frecuente o al menos no es una demanda

distinguible por parte de los actores institucionales cuando existen situaciones de mayor estabilidad institucional.[7]

En torno a la discusión sobre el formato, se ha profundizado específicamente en la categórica fuerza modeladora que posee el régimen académico. Este involucra aspectos determinantes y estructurales relativos a los modos en que la secundaria organiza su cotidianeidad, sus mecanismos de calificación y promoción son novedosos para las y los estudiantes ingresantes; se trata de condiciones sustantivamente distintas a las que conocieron durante su paso por la primaria. Por ello, la producción académica especializada y algunas políticas han puesto el acento en que no deben naturalizarse las «reglas del juego» propias del nivel ni invisibilizarse que la adaptación a ellas requiere un trabajo de socialización que no siempre se prepara.

Con la preservación de la escolaridad y la concreción de la obligatoriedad como horizonte, se produjeron actos normativos –como la modificación del régimen académico– y otras medidas tendientes a que las instituciones tomaran en mayor magnitud en sus manos acciones para fortalecer la permanencia y los aprendizajes de las personas jóvenes. Por ejemplo, la Resolución 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, relativa al régimen escolar, estableció que:

> El estudiante que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas deberá seguir concurriendo a las clases manteniendo las obligaciones escolares. El equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con el equipo docente y los equipos de orientación escolar estrategias de enseñanza y de detección de factores de vulnerabilidad escolar a fin de propiciar la permanencia de estudiantes en la escuela.[8]

A partir del relevamiento de situaciones institucionales que hemos conocido durante la investigación podemos afirmar que se ha consolidado la necesidad de la perspectiva institucional para evaluar las trayectorias del alumnado, teniendo en cuenta la interacción de múltiples aspectos y dimensiones intervinientes. Este debate se puso de manifiesto, por ejemplo, cuando la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires se propuso,

7. Agradezco a Alejandra Birgin el intercambio sobre este aspecto; pues ella encontró esta misma caracterización en su proyecto de investigación «Representaciones sociales sobre el aprendizaje de las ciencias experimentales» (UNIPE).

8. El texto completo de la Resolución 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires se encuentra disponible en: <https://ees1villagesell.files.wordpress.com/2015/03/resolucion-587-11-regimen-escolar-version-imprimible.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

a partir del 2009, realizar estudios para identificar indicadores que permitieran anticipar posibles situaciones de abandono escolar en las escuelas secundarias de la jurisdicción. Entre los primeros hallazgos obtenidos no aparecían con regularidad las hipótesis explicativas más comunes (por ejemplo, las y los jóvenes abandonan la escuela porque comienzan a trabajar), sino, y recurrentemente, «configuraciones institucionales que, junto con ciertos atributos que portaban los alumnos, tendían a producir el abandono escolar» (Ponce de León y Legarralde, 2014: 3). A partir de allí, se tendió a cambiar el eje de la investigación desde la identificación temprana del abandono hacia situaciones de «vulnerabilidad educativa», entendidas como «el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno» (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010: 12). Esto condujo a cambiar la posición de la investigación –y la gestión–, a prestar mayor atención a las «situaciones de escolarización», a poner el foco en las situaciones que dan lugar al debilitamiento del vínculo de escolarización, más que en las características de las alumnas y los alumnos (Ponce de León y Legarralde, 2014).

Un elemento más que ofrece complejidad es que el alumnado debe, con frecuencia, adecuarse a diversas modalidades de trabajo. Usualmente, además, existen deslizamientos desde aspectos vinculados al comportamiento hacia la evaluación del rendimiento, en la conformación de calificaciones «conceptuales». En relación con estos aspectos vale la pena situar el llamado de atención que realiza Ricardo Baquero junto a otros autores:

> [...] al observar mesas de exámenes en escuelas de secundaria básica, presenciamos una escena recurrente: la experiencia solitaria del momento en el cual se constata la repitencia de año. Ya sea por estimaciones equivocadas por parte del estudiante acerca del riesgo de repetir [...] o porque ningún referente institucional anticipe, comunique o acompañe, o por el desconocimiento por parte de los profesores del examen del día de la situación en la que se encuentra el estudiante, el resultado es una escena reiterada: el/la alumno/a se encuentra solo/a, enfrentando la noticia de que debe repetir el año escolar (Baquero *et al.*, 2012: 91).

Sin embargo, la misma investigación también registra la existencia de variaciones o diversificaciones en las modalidades de evaluación (modificación de agrupamientos de estudiantes, diversificación de la distribución o compartimentación de evaluaciones, entre otras), impulsadas por la intención de sostener la escolaridad (ibíd.).

Este tipo de intervenciones posibilitarían otras maneras de producción pedagógica de la escuela, que permitieran trascender un uso tradicional, extendido y consolidado en el tiempo que consiste en que la institución enfa-

tice la comunicación de las dificultades. Por un lado, se informa y se eleva a las y los responsables institucionales, jerárquicos o jurisdiccionales, las dificultades de rendimiento del alumnado; por otro, se comunica a las y los estudiantes y sus familias las dificultades escolares. Hay en ello, además, un sobreentendido acerca de la eficacia de la palabra escrita y la presuposición de una deriva automática en nuevas acciones. En cambio, el foco puesto en el desarrollo de intervenciones institucionales posibilitaría otras maneras de hacer con esa información, que no se reduciría a ser comunicada, sino que potenciaría la imaginación y la producción pedagógica de la escuela al desarrollar otros modos de acompañamiento, la elaboración de alternativas y la potenciación de los saberes profesionales de la enseñanza.

La discusión global acerca del formato probablemente haya sido una buena manera de llegar al corazón del funcionamiento cotidiano de la escuela, el cual se concreta en el funcionamiento del régimen académico. A su vez, posibilitó correr los énfasis puestos sobre los individuos (las potencialidades del alumnado, el acompañamiento de sus familias, las expectativas de docentes, etc.), para posicionarse como un sistema concatenado y consistente –nótese que no decimos coherente– de expectativas y acciones que producen «situaciones de escolarización» en las que es posible impulsar –o no– condiciones institucionales contrapuestas a fragilizar el vínculo con el saber, la vulnerabilidad individualidad y la trayectoria aun más solitaria. La mirada sobre el formato, el régimen académico y las situaciones de escolarización hizo más potente la dimensión institucional de la escolaridad.

LOS VÍNCULOS INTERGENERACIONALES EN EL MARCO DE LA SOCIABILIDAD CONTEMPORÁNEA

El interrogante que atraviesa de manera transversal la investigación base de este libro es el estudio de las formas –novedosas y no tanto– en que se vinculan personas jóvenes y adultas en las escuelas. Pretendemos evitar tanto aquellas caracterizaciones que enfatizan el desencuentro y las dificultades para comunicarse y relacionarse que atravesarían ambos grupos etarios en las instituciones escolares así como las miradas que sostienen que predomina el conformismo ante lo que acontece en la escuela. Más que hallar explicaciones que cristalicen, nos interesa pensar qué tipo de escolaridad ofrecen las interacciones y, en el mismo sentido, qué modos de vinculación generacional habilita la escuela cotidiana. Para ello, es necesario complejizar el análisis de manera tal que permita comprender lo que surge en los modos de expresar consensos y disensos en la cotidianeidad escolar, así como indagar en las experiencias particulares de las y los jóvenes y de las educadoras y los educadores, de acuerdo tanto a clivajes

tradicionales–étnicos, de género, clase social–, a distinciones construidas por los grupos de pertenencia juvenil –el barrio, el fútbol o la música– y a la trayectoria laboral para las y los docentes.

Un modo clásico de abordar las relaciones entre alumnado y docentes, personas jóvenes y adultas, en los estudios sobre educación se vincula a la existencia de un desencuentro que es consecuencia de un conflicto generacional. Este argumento es deudor de las teorías propias de un contexto particular, como fue la emergencia del concepto *cultura juvenil* en los años sesenta, que hicieron hincapié en el estudio de las subculturas juveniles como formas de resistencia (Núñez, 2013) y cuestionamiento, a través de las cuales algunos sectores juveniles expresan una voluntad impugnadora de la cultura hegemónica (Hall y Jefferson, 2000).

La teorización social produjo significativas claves de lectura para interpretar los vínculos entre las generaciones. Desde las juveniles conceptualizaciones de Walter Benjamin sobre la confrontación generacional a los comienzos del siglo XX, pasando por la reflexión de Herbert Marcuse en la década de 1960 acerca del conflicto generacional y la producción de contracultura y el gran aporte de Margaret Mead, quien describió los vínculos generacionales (prefigurativos, cofigurativos y posfigurativos) en 1970, a los que se sumaron análisis de la sociología de la educación, como el que produjo Paul Willis acerca de las oposiciones que tenían lugar en la escuela –estudiantes/docentes, varones/mujeres, ingleses/inmigrantes–. Ese tipo de construcción conceptual, de la cual solo hemos dado algunos ejemplos, generó una significativa renovación al establecer la necesidad de analizar las interacciones escolares superando las tendencias más estructurales y la dinámica de las regulaciones, para dimensionar en mayor medida el peso de las relaciones intergeneracionales en las situaciones y en los espacios donde acontecen.

En tanto la intención de la investigación es indagar en los vínculos entre las personas jóvenes y adultas, es preciso prestar atención a las condiciones en las que se producen las interacciones escolares. Pareciéramos encontrarnos ante una discordancia entre ambos grupos etarios para definir las situaciones de interacción en las escuelas secundaria. Este fenómeno se debe, en parte, a que uno y otro apelan a fundamentos diferentes para expresar sus expectativas acerca de la escolarización. Las y los jóvenes y las adultas y los adultos parecieran definir las situaciones escolares de modo tal que se dificultaría su desarrollo de manera consensuada. Un análisis relevante y documentado sobre esta problemática se despliega en este libro en el capítulo de Lucía Litichever, «“Sacate la gorra que estás en la escuela”: modos de estar en las escuelas».

En su estudio clásico sobre el interaccionismo, Irving Goffman señalaba que las personas definen sus situaciones de interacción a partir de lo que

entienden como «un acuerdo real sobre cuáles serán las demandas temporariamente aceptadas» (1953: 21). Pueden ser precisamente las dificultades para acordar cuáles serán las demandas aceptadas las que sea preciso explorar, tanto para indagar sobre aquellas cuestiones consensuadas como sobre otras donde existen mayores divergencias, así como también sobre las diferencias de acuerdo a los espacios escolares. No pretendemos señalar que estas dificultades se expresen en todas las escuelas ni muchos menos en todos los espacios áulicos –precisamente es en muchos de ellos donde se establecen acuerdos tácitos sobre cómo se desarrollará la situación, aspecto que permite sostener expectativas compartidas más allá de los deseos específicos de cada persona–, pero sostenemos la necesidad de prestar atención a las diversas situaciones de interacción, quién las define y cuáles son los roles que se espera que cada una/uno desempeñe.

La investigación de Pablo Di Leo sobre la formas de subjetivación de las y los jóvenes en relación con las instituciones educativas –que abarcó dos escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires– planteó que las y los agentes escolares que el estudiantado identifica como «dignos de confianza» son aquellas y aquellos que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha, al vínculo intersubjetivo y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas, donde «ambas partes pueden operar elecciones selectivas que originan influencia mutua» y por ello se forma una confianza (Di Leo, 2010: 189). Asimismo, el autor destaca la confianza como una inversión riesgosa –«La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro», dice Laurence Cornu (1999: 19) retomando a Georg Simmel; es una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo–, como un compromiso mutuo en el que están involucradas ambas partes en una secuencia fija: primero el confiador y luego el depositario (Di Leo, 2010). También subraya que las relaciones de confianza se presentan en los relatos de las y los jóvenes como procesos de constante negociación, donde hay frecuentes impugnaciones por situaciones de injusticia tensionadas por la búsqueda de reconocimiento como sujetos plenos, en lugar de formas prepolíticas de ejercicio de poder (ibíd.).

En este punto cabe preguntarse por dos grandes grupos de cuestiones. Por un lado, la extendida presencia de malestares e inconformismo tanto ante los modos de actuación del «otro» como respecto a la propuesta educativa. De allí que, en ocasiones, se expresen entre las y los jóvenes malestares –por ejemplo, que no se aplican sanciones merecidas, relaciones entre grupos o situaciones de discriminación– y demandas mutuas entre docentes y alumnado; profesoras y profesores se quejan de cómo es su estudiantado mientras que este demanda mayor presencia de sus docentes y ser tratados con respeto. Por otro lado, las expectativas y percepciones de estudiantes y docentes acerca de quién es un buen/a alumno/a, tal como se explora en el

capítulo «Representaciones en torno al ser estudiante secundario. Tensiones entre meritocracia e inclusión» de Luisa Vecino y Bárbara Guevara, en este volumen.

Estas tensiones se manifiestan de múltiples maneras, aunque quizá se plasmen de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las *funciones de la escuela* y los distintos modos de vivir la *temporalidad*. En la escuela secundaria existen entre las personas jóvenes y adultas percepciones muy distintas acerca de lo que se considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnado. Este diagnóstico también muestra que existen temporalidades diferentes que impactan en los vínculos que se construyen en la escuela secundaria.

Este desacoplamiento tiene efectos sobre, al menos, dos aspectos. Por un lado, corroe los consensos para definir las situaciones de interacción en la escuela media y surgen sentidos divergentes sobre lo que debiera pasar en la institución escolar, que se plasman en tensiones inter e intrageneracionales. En segundo lugar, opera como regulador de las expectativas sobre el futuro. Al disminuir la confianza en que la adquisición de conocimientos y prácticas moralizadoras implicarán una garantía de mejoramiento personal, se reducen las expectativas en cuanto al porvenir.

En los últimos años hemos venido desarrollando el concepto de *posición docente* (Southwell, 2013 y 2015). Cuando nos preguntarnos acerca de qué hace la diferencia de las trayectorias de formación que ofrecen unas y otras instituciones partimos de retomar valiosas indagaciones sobre las regulaciones del trabajo docente en los estudios de historia, política y sociología de la educación de los últimos años. Desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se han dedicado a analizar la cuestión para aproximarse a dar cuenta de problemas tales como las relaciones entre educación escolar y reproducción social y cultural, los vínculos entre el trabajo docente y la producción o el combate de la desigualdad, las disputas en torno de derechos laborales del profesorado, las diversas orientaciones del Estado, etc. Desde estos ricos y necesarios abordajes, hemos ido buscando incorporar otras dimensiones para seguir aproximándonos a esa pregunta –siempre abierta– sobre qué hace la diferencia. Pues notamos que instituciones similares, que atienden matrículas muy parecidas, que trabajan con obstáculos y posibilidades comunes, con docentes regulados de la misma manera y con condiciones salariales uniformes, sin embargo habilitan trayectos formativos sustantivamente distintos para sus estudiantes.

En esa búsqueda hemos abordado el modo en que educadoras y educadores construyen *posiciones docentes* en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto de la razón de ser de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión y la existencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros paternalistas o normalizadores (Southwell y Vassiliades, 2014).

La idea de *posición docente* recoge un conjunto de revisiones que fueron incluidas en el campo de la investigación social y educativa por movimientos como el giro cultural o hermenéutico y el giro discursivo. En particular, se funda en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, despegándola de ser un efecto de determinaciones de algún tipo. La noción de *posición docente* se basa en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino que supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización.

Hablar de *sujeto* remite a *posiciones de sujeto en el interior de un discurso*. Los sujetos no constituyen el origen de las relaciones sociales, ya que la experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad (Laclau y Mouffe, 1987). Es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran en una serie de posiciones diferenciales. En este marco, la categoría de *posición docente* se refiere a una construcción que se da *en* la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano y desgajada de la construcción histórica de tal tarea. Se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y, específicamente, de los múltiples modos en que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que las y los docentes se dejan interpelar por las situaciones y por con quienes trabajan cotidianamente, así como también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación. Asimismo, esta conceptualización acentúa la dimensión de posición activa, decisional, dilemática, inherentemente política en posturas que se desarrollan en cada situación (Southwell, 2013).

Siguiendo la hipótesis que venimos explorando acerca de la existencia de un proceso de desacoplamiento entre la propuesta de la escuela media y las actuales formas de ser joven,[9] este resulta más notable aún en las y los estudiantes que provienen de sectores populares y en las familias que enfrentan por primera vez el contacto con la matriz tradicional de la escuela secundaria.

Si bien este desacoplamiento también es constatable de manera transversal en los distintos grupos sociales, las visiones acerca de la función de la escuela secundaria y los sentidos que le otorga cada uno suelen expresar diferencias. En esta línea, pese a la masificación del nivel y la proclamación de la obligatoriedad, amplios sectores de la sociedad conservan una mirada sobre el sentido de la escolarización que dista en muchas ocasiones de las búsquedas que hacen las personas jóvenes y la significación que le atribuyen. Estos elementos dan cuenta de un crecimiento de las funciones de la escuela y del desplazamiento de las misiones tradicionalmente académicas. Con ello, se revela que se debe ir más allá de ampliar los perfiles de las alumnas y los alumnos con quienes se trabaja; pues se trata de hacerles lugar durante la escolaridad a acciones y contenidos vinculados a la sociabilidad (Dussel, 2015).

Esto se expresa en dos grandes dimensiones. Una que se ha hecho evidente en los últimos años es la incorporación en la escuela de nuevas figuras o el refuerzo de algunas ya existentes (asesores, gabinetes, tutores) y las redes de apoyo externas –juzgados, organizaciones de protección de niñas, niños y adolescentes, y centros de salud–, que complementan, contribuyen y a veces tensionan la acción de la escuela.[10] En esa formación de sociabilidad están siempre prestas a resurgir las clásicas perspectivas normalizadoras y moralizadoras que integran la escolaridad desde su origen. La otra dimensión parece estar aún mucho más en ciernes y se refiere a que, en procura de construir diálogos fecundos con la cultura y la experiencia contemporánea, deberían también incorporarse modificaciones en la sensibilidad o nuevas formas de sociabilidad; esto remite, por ejemplo, a una relación de respeto a las identidades de género, a la diversidad de construc-

9. Retomamos aquí la producción anterior: Southwell, Myriam *et al.*, «Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía», en Secretaría de Investigación UNIPE, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, 2015, pp. 309-337.

10. Para un análisis más detallado ver: Zelmanovich, Perla, «Contra el desamparo», en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013, pp. 49-64.

ciones familiares y parentales, a las estéticas, a vínculos de mayor cuidado y reciprocidad, etc.

Anteriormente mencionamos las tensiones que se producen en relación a las políticas y estrategias institucionales que se desarrollan a efectos de la expansión de la escolaridad. En la vivencia de cotidianeidad de las escuelas encontramos durante nuestro proyecto de investigación muestras y testimonios que evidencian tensiones, dificultades y malestares relativos a las políticas que se impulsaron para la expansión de la escolaridad; a partir de ellas se abarcan sectores que no habían sido parte de la escolaridad secundaria en décadas anteriores. Como afirma el informe elaborado por María Paula Montesinos, Liliana Sinisi y Susana Schoo (Diniece, 2009), estos conflictos no se dirimen pacíficamente por las familias ni por los miembros de las instituciones. De los testimonios incluidos en los capítulos de este libro se desprende que el malestar se expresa en una conjunción de elementos que incluyen el cuestionamiento a la escuela en sí misma.

Estos procesos repercuten en el modo en el cual se organizan las interacciones, en particular, en la manera en que se configuran los vínculos entre personas jóvenes y adultas en la escuela media. Como ya hemos señalado, partimos de reconocer que las representaciones de ambos grupos sobre lo que debiera ocurrir en el aula revelan intensas diferencias en torno a la manera de entender y vivir su tránsito por la institución escolar, con divergencias respecto al saber, a la justicia y las reglas escolares, y a las nuevas tecnologías, entre otros aspectos.

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y LA ESCUELA SECUNDARIA

Argentina tiene una reciente pero significativa experiencia en la búsqueda de hacer más masivo el acceso a la tecnología. Siguiendo la caracterización de Ariana Vacchieri (2013), podemos sintetizar que la incorporación de computadoras en las escuelas se registra desde comienzos de los noventa, bajo la forma de gabinetes informáticos. En la década siguiente surgieron los programas basados en la modalidad de una computadora por alumno, cuya aplicación comenzó por el ciclo superior del nivel secundario de las escuelas técnicas. Esa decisión se fundó en la noción de que en ese nivel existían las mejores condiciones para comenzar con una política de este tipo: los estudiantes utilizaban *software* específico para cada especialidad, los profesores estaban capacitados para su uso y la escasa disponibilidad de computadoras en los laboratorios de informática creaba una seria dificultad. Poco tiempo después, se decidió extender el modelo 1 a 1 a toda la escuela secundaria y surgió Conectar Igualdad (ibíd.).

Como efecto de esas y otras políticas junto al impulso de la industria y el consumo, los datos censales muestran un significativo crecimiento en el uso de medios de comunicación. La Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (Entic) relevada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Indec) mostraba que en 2011, a nivel nacional urbano, se encontraba casi universalizada en los hogares la disponibilidad de aparatos de televisión y de radio y, en un porcentaje muy alto (85,6 por ciento), la telefonía celular. Con menor nivel de incidencia se registraba el acceso a la telefonía fija (61,9 por ciento), a computadoras (52,8 por ciento) y a internet en el hogar (43,8 por ciento) (Indec, 2011 citado en Tedesco y Steinberg, 2015: 177).

Asimismo, según una encuesta nacional administrada en escuelas primarias y secundarias por el Programa TIC y Educación Básica de Unicef Argentina, en el segundo semestre de 2011 existía una alta dotación de equipamiento tecnológico tanto en las escuelas como en los hogares de personal docente y directivo. Televisores, reproductores de DVD y computadoras para uso pedagógico estaban disponibles en más de un 90 por ciento; proyectores, conexión a internet o cámaras digitales oscilaban entre el 40 y el 70 por ciento de las escuelas, mientras que los servidores y pizarras electrónicas, en cambio, existían en porcentajes muy inferiores. Un dato muy interesante es la escasa diferencia entre el equipamiento que había en los hogares del personal docente y directivo y en los del estudiantado (Tedesco y Steinberg, 2015: 177).

«Con el impacto de las políticas de provisión de computadoras (modelo 1 a 1) las escuelas secundarias públicas muestran mejor equipamiento que sus pares del sector privado» (ibíd.), sobre todo si se refiere a la disponibilidad de servidores. Ello va acompañado por el hecho de que la resistencia que existía hace unos años atrás en relación a la incorporación de tecnologías por parte de docentes y directivos/as es hoy por hoy marginal, aunque también hay evidencias de que no llegan a aprovechar significativamente sus usos pedagógicos. Podemos concluir, junto con otros trabajos, que los programas de distribución de *netbooks* han achicado enormemente la brecha digital respecto del acceso e introducen un gran desafío en relación a la enseñanza, a las concepciones sobre el conocimiento y a la autoridad pedagógica. Los modos de aproximarse a estas nuevas tecnologías suelen ser diferentes entre personas jóvenes y adultas, situación que hace necesario revisar los nuevos modos de vinculación que se proponen y qué tipo de transmisión intergeneracional se produce en relación al uso de las tecnologías.

Aportes recientes acentúan la necesidad de avanzar hacia experiencias que miren como productoras a las nuevas generaciones, para evitar la disociación entre el discurso teórico y la utilización real de las tecnologías. En ocasiones, y más allá del uso de la computadora, en el manejo de tex-

tos en cualquier soporte existe una diferencia entre las distintas escuelas de los saberes y de la profundidad de análisis implicados en las actividades de escritura y de lectura. En algunas instituciones, las actividades consisten en escrituras personales, ensayos, puntos de vista, es decir, propuestas que ponen en juego quehaceres propios de un escritor experto, como son la planificación del texto, su estructuración según las características tipológicas y cierta profundidad en el análisis de textos leídos que sirven como disparadores de la escritura. En otras, contrariamente, las actividades radican en responder preguntas que se encuentran explicitadas en el texto leído o en la explicación del profesor. El desafío consiste entonces en identificar qué parte copiar para responder a la pregunta. La disparidad de las estrategias intelectuales es visible y hace pensar en qué medida nos posicionamos y posicionamos a nuestro alumnado en un rol de productor cultural o como pasivo reproductor de lo ya conocido.

En este sentido, retomamos el énfasis referido a priorizar la construcción de un lazo social que estaría basado en la reunión alrededor de centros de interés común, donde se comparte el saber, hay aprendizaje y cooperación (Lévy, 1997). A la vez, no debe olvidarse que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre productores y usuarios (Dussel, 2012; Gitelman, 2008; Manovich, 2006).

Como ha planteado Daniel Link (Schuliaquer, 2005), internet no supone un abandono de la cultura letrada, sino que, por el contrario, actualiza su enorme vigencia y potencia, dado que la interactividad se hace mayormente a través de prácticas de lectura y escritura. Y porque, además, la interactividad en internet nos desconecta de otros medios de comunicación cuyas prácticas culturales audiovisuales disponen a quienes los consumen en un lugar de mayor pasividad . Es preciso mencionar que, en ocasiones, la crítica al uso de internet y los nuevos medios olvida que las y los televidentes consumen más pasivamente que quienes juegan en red o que las y los internautas (Hopenhayn, 2004). Link destaca que hay una competencia por el tiempo libre entre la cibercultura y la cultura industrial, pero no entre la cultura letrada y la cibercultura; estas funcionan como aliadas (Schuliaquer, 2005).

Por otro lado, como afirma Dussel, desde comienzos del siglo XXI la consolidación de lo que se ha llamado «sociedad del conocimiento o en red» toca el corazón de la estructura curricular y organizativa de la escuela secundaria. Implica un reordenamiento de sus jerarquías, ya que está siendo desafiada por el surgimiento de campos nuevos y por tendencias a la interdisciplinariedad que amenazan la estabilidad de las propias disciplinas (Yates, 2012). También surge desde las nuevas tecnologías una idea de inteligencia colectiva que se opone al «conocimiento experto», aquella de la opinión y del gusto masivo por el «Me gusta» (Dussel, 2015).

Allí se potencia el lugar de la escuela y su capacidad de incidencia sobre factores de desigualdad social que podrían –o no– ser reproducidos en ella. Pues las instituciones escolares se autoimponen restricciones a lo que pueden hacer (el acceso diferencial a la computadora o a internet es un ejemplo de ello), pero, por otra parte, también hay una fuerte influencia del acoplamiento de las propuestas escolares con esas diferencias sociales, de manera que además es posible indicar que las escuelas *producen* desigualdad en el nivel de las prácticas alfabetizadoras; una desigualdad asociada a las percepciones de los actores institucionales acerca de lo que es y lo que no es posible hacer con las y los jóvenes en las escuelas. Analizaremos más detalladamente estas líneas conceptuales en el contexto de los conflictos intergeneracionales en el capítulo de Jaime Piracón titulado «La "compu" y sus conflictos en la escuela media».

CONVIVENCIA, REGULACIONES Y FORMACIÓN CIUDADANA

Un aspecto que permite adentrarse en la cotidianeidad escolar y los vínculos que allí se propician es la regulación de las interacciones escolares, a través de modos de funcionamiento, tanto formales como informales, desarrollados por la propia institución o por normativas externas que –indefectiblemente– tienen siempre una traducción y un modelamiento en la propia escuela, dado que las intervenciones que se desarrollan en torno a los conflictos y los consensos hablan de las visiones de la escuela. En este sentido, tal como afirma Jacques Rancière, «la política entonces es en primer lugar la actividad que reconfigura los cuadros sensibles en cuyo seno se definen los objetos comunes» (2010: 61).

El qué se regula y quiénes son los sujetos de regulación estructuran un campo de posibles en el espacio escolar. Delimitan las acciones permitidas y prescriptas, construyen los límites que encuadran la experiencia escolar. Estos pueden ser, a veces, más flexibles o más rígidos, pero en ambos casos funcionan como organizadores del espacio y del tiempo escolar.

La experiencia de nuestro equipo en anteriores proyectos de investigación nos ha permitido indagar en diferentes cuestiones:

1. La regulación de las temáticas tradicionales, como apariencia y puntualidad.
2. Las neotransgresiones.
3. La relación entre nuevas tecnologías y regulaciones disciplinarias.

Respecto al último aspecto, es preciso indagar cómo las relaciones entre estudiantes y docentes pasan también a estar mediadas por nuevas moda-

lidades. ¿Cómo se regula su presencia?, ¿qué usos y funciones se imaginan? y ¿cómo alteran las interacciones entre las y los jóvenes, y entre ellas/os y docentes? De acuerdo con Jenkins (2009), el temor de las personas adultas radica en que lo que hace la juventud con las tecnologías genera gran influencia en la cultura popular. Ese terreno es uno de los principales «campos de batalla» de los que se valen las y los adolescentes, y donde actúan su autonomía respecto de las generaciones adultas. Mientras muchas personas adultas piensan a internet y a las redes sociales como socialmente aislantes, para muchas y muchos jóvenes son redes de apoyo alternativas, que los ayudan a encontrar a alguien que los considera aptas/os. En todo caso, de lo que se trata es de conocer cómo los nuevos medios alteran y reorganizan la sociabilidad en la escuela en momentos cuando, como señala Jesús Martín Barbero (2007), atravesamos una mutación tecnológica no solo de la educación, sino de toda la sociedad. Para este autor el problema principal radica en que la mentalidad escolar continúa ubicando a la tecnología no solo fuera del aula, sino fuera de la cultura.

A lo largo de este libro, analizaremos en qué medida las normas de convivencia elaboradas contribuyen a conformar y sostener un estilo institucional determinado, generando normas acordes al perfil de estudiante que se pretende formar (Litichever, 2014). Por otro lado, abordaremos diferentes situaciones, en las cuales, si bien las normativas funcionan como referencias para definir cuándo una situación es justa y el modo «correcto» de resolverla –y en este sentido son marcos de justicia que engloban a quienes allí son nombrados–, también se ponen en juego definiciones particulares de los actores educativos sobre cuál decisión implica una solución «justa» y cuál representa «una injusticia». De acuerdo con François Dubet (2008), el análisis de las injusticias sociales supone que estas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que tal situación y determinada conducta son injustas.

En los testimonios incluidos en este libro hay referencias a códigos de comportamiento que son marcas de un sector social distinto (aun cuando las cuestiones de clase social no son mencionadas directamente). En algunos casos, pese a que no hay tanta discontinuidad en los sectores sociales del profesorado y del alumnado, persiste una visión de mundos separados y opuestos. En ese sentido, se encuentra una consideración de la «condición inferior» de los nuevos sujetos sociales que entraron a la escuela secundaria en la última década, la cual alcanza su mayor expresión en una oposición: «ellos» (las y los jóvenes, las/os nuevas/os) y un «nosotros» (las personas adultas, las que estábamos aquí). «Ellos» tienen códigos diferentes, valores diferentes. Expresiones como «“nosotros” los recibimos, pero “ellos” fracasan» ponen de manifiesto esa dicotomía nosotros/ellos (Dussel, 2008) y no propician las mejores condiciones para pensar en lo común y la reciprocidad.

En relación a la convivencia, en las últimas décadas se produjo un cambio de modelo respecto a la regulación de la disciplina. Pero la introducción de la convivencia para pensar los vínculos en el espacio escolar continúa siendo más una proclamación que una práctica instalada en las instituciones educativas. Aun así, como analizan Denise Fridman y Pedro Núñez en el capítulo «Configuraciones normativas en la escuela secundaria: interacciones escolares en relación a la convivencia y la participación política», la intervención de los distintos actores escolares en la discusión de las normas de convivencia y en la búsqueda de resolución de conflictos trae aspectos novedosos y bien interesantes para analizar cómo se conforman los vínculos intra e intergeneracionales en el espacio escolar.

La manera en que la escuela «enseña» ciudadanía y las formas de participación política juvenil suelen preocupar tanto a docentes como a quienes no son parte cotidiana del escenario escolar. Como es sabido, en el caso argentino, mientras la educación primaria brindaba elementos útiles para generar un sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia y valores básicos del ser ciudadano, la tradición elitista de la enseñanza media nacional le otorgó a la preparación ciudadana un sesgo paradojal: en sus primeros años, una diferenciación según la formación fuera en los colegios nacionales o las escuelas normales, que luego se acrecentó con la creación de la educación técnica y, después, con la presencia de un movimiento estudiantil que planteó consignas de transformación social en un ámbito que distaba de ser uno donde las distintas clases sociales estuvieran expresadas.

En el marco de nuestra investigación, nos propusimos presentar algunas discusiones que brindaran pistas para comprender los modos en que dialogan, confrontan y/o acuerdan las sensibilidades políticas juveniles –en particular, sus percepciones sobre «la participación», «la justicia» o «los derechos»– con la propuesta escolar en relación a estas cuestiones.

A partir de preguntarnos por la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria, indagamos en el repertorio de acciones utilizado por las personas jóvenes. Asimismo buscamos observar en tales acciones elementos compartidos con otros grupos etarios o tradiciones políticas ciertamente reactualizadas, pero no por ello no transmitidas (Kropff y Núñez, 2010). Como punto de partida, sostenemos que las acciones políticas juveniles muestran algunas variaciones en la fisonomía del movimiento estudiantil secundario. Oscar Aguilera Ruiz (2011) sostiene la hipótesis de que las masivas movilizaciones estudiantiles ocurridas en Chile, que dieron origen al movimiento de los «pingüinos», provocaron, en términos de subjetividad juvenil, el pasaje de una sensación de desmovilización juvenil a un proceso de reencantamiento con lo público, que impacta en prácticas asociativas para la sociedad chilena, tal como lo muestran los sucesos ocurridos durante 2011 con las nuevas movilizaciones juveniles. Por su parte, para el caso de lo ocurrido

en 2010 en la ciudad de Córdoba (Argentina), Mariana Beltrán y Octavio Falconi (2011) plantean entender las «tomas de escuelas» como un fenómeno de apropiación cultural y de desarrollo de una ciudadanía activa por parte de las y los jóvenes-estudiantes en el espacio público social; pues hicieron un uso simbólico y expresivo del espacio y, al mismo tiempo, recuperaron y reinventaron sentidos que las y los constituyeron como un sector social diferenciado en el escenario escolar. Procesos similares ocurrieron en distintas provincias de Argentina, como Neuquén y Santa Cruz, aunque no lograron la misma relevancia mediática.

En otras investigaciones que hemos realizado, hallamos que los discursos de las personas jóvenes reflejaban más bien significados disímiles acerca del rol de los centros de estudiantes. Estas afirmaciones contrastantes emergen como indicios para pensar las características que asume la cultura política juvenil contemporánea y, de manera concomitante, nos alertan acerca de la presencia de una heterogeneidad de sentidos sobre la participación y la política (Southwell [comp.], 2012; Southwell e Higuera, 2016). A partir de estos datos sostuvimos la existencia de diferencias en el estudiantado, entre quienes asumen posturas que podríamos denominar más «idealistas» y quienes sostienen ideas más «instrumentales» o «pragmáticas» (Núñez, 2013). En otro trabajo, Núñez sostiene que mientras el primer grupo parece heredero de la tradición «combativa» y reivindicativa de los centros de estudiantes –propia de los setenta y comienzos de los ochenta, cuando actuaban como caja de resonancia de conflictos sociales (Jelin y Lorenz, 2004; Manzano, 2011)–, el segundo cobra particularidades que identifican las funciones del centro con «el hacer», con la tradición de lucha de los sectores populares en cuanto a «ganar derechos» que se obtienen a través de la implicancia concreta en las soluciones.

En definitiva, «idealistas» e «instrumentalistas» instalan nuevos temas de agenda, expresan una preocupación por la *seguridad* dándole un sentido diferente al término –muy visible en las protestas estudiantiles ante la situación de la infraestructura de sus escuelas– y manifiestan una mayor preocupación por aquellas temáticas que más los inquietan, como los usos del espacio público, la libertad de elección sexual, las situaciones de discriminación o de decisión sobre su propio cuerpo (Núñez y Litichever, 2015). Además, apelan al discurso de los derechos y se involucran en cuestiones concretas, que implican un cambio de una situación específica; en este aspecto parecieran más preocupados por poder resolver en el corto plazo que en pensar grandes cambios colectivos. Un involucrarse en el hacer a partir de situaciones concretas, donde pueden modificar algunos aspectos de su mundo antes que pretender cambiar cuestiones macroestructurales.

Partimos aquí de la convicción de que la formación ciudadana es parte vital de la calidad educativa, no hay calidad sin ella. Esta afirmación de ne-

cesidad de formación ciudadana para la educación democrática se ha ido afianzando –no sin disputas ni altibajos– y expresando en la incorporación de forma más explícita al currículo. En el capítulo «Una descripción normativa y cuantitativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires», Denise Fridman, Estefanía Otero y Patricia Salti presentan la serie de normativas y acciones impulsadas en el sentido de acompañar la participación, la representación y distintas formas de vivir la experiencia de convivencia democrática, lo que supone también un conocimiento y una reflexión de memoria social sobre el pasado y sus hechos traumáticos. Allí se ha venido propiciando un aprendizaje que está en proceso y donde existe una tensión –no resuelta y con altibajos en las distintas instituciones– referida a dejar de lado la vieja noción de enseñar como «prescribir ciertos preceptos» y tender en mayor medida hacia la modificación de maneras de mirar, de significar, de comprender y desplegar ejercicios de reciprocidad, acentuando la importancia de cuestionar el propio sentido común (Grimson, 2015).

Como dijimos, un elemento importante en las políticas de la última década ha sido la promoción de nuevas formas de convivencia y organización democrática de las escuelas. Programas como los de Construcción de Ciudadanía en las escuelas, la promoción de la creación de centros de estudiantes y la organización de marcos legales para desarrollar reglamentos de convivencia consensuados son aspectos que destacan esta preocupación por las políticas de la vida cotidiana escolar. Trabajos como los de Núñez y Litichever (Núñez, 2013; Litichever, 2014; Núñez y Litichever, 2015) exploran las nuevas condiciones del escenario de la obligatoriedad escolar y destacan, allí, los avances, cambios, permanencias y también los desafíos pendientes de la socialización política en las escuelas. Asimismo, indagan sobre nuevos modos de regulación y *neotransgresiones*, que incluyen faltas antes poco habituales o poco explicitadas en la escuela –la falsificación de la identidad, la corrupción, el plagio–. Retomaremos estos problemas en el apartado siguiente, pero solo puntualizaremos aquí que, lejos de un esquema dicotómico «nada ha cambiado» o «ya nada es como antes», esos estudios analizan maneras diferentes de regulación y, a la vez, cómo la búsqueda de transformación no llega a resolverse o a plasmarse. Se ha hecho también evidente que entre los años 2005 y 2015 ha existido una intención de que la escuela se emparente más con el reconocimiento y el respeto de derechos, y también con una construcción ciudadana que posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la formación científico-técnica y a nuevos saberes de la cultura global (Dussel, 2015).

En relación a la idea de la justicia, entre los antecedentes de investigaciones sobre el tema, cabe destacar los trabajos realizados en Francia por François Dubet y Danilo Martuccelli (1998) y, más recientemente, por Dubet (2008) y por Marie Duru-Bellat y Denis Meuret (2009), quienes des-

tacan que cuando las y los adolescentes/jóvenes llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. Estas investigaciones señalan que la protesta de las personas jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad, sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. De manera similar, resulta sugerente el análisis de la investigadora francesa Valerie Caillet (2002) respecto del sentimiento de justicia en la escuela media, pues señala que hoy su sentido se forma en el nivel más individual y que su manera de producción, discusión y disputa no alude únicamente a reglas generales. La autora destaca que las y los jóvenes piensan la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificulta la conexión entre lo particular y lo colectivo. Estas reflexiones señalan cómo la construcción de una noción de justicia está próxima a un sistema de expectativas y que la elaboración de normas y nociones acerca de qué es justo no debe ser pensada en términos trascendentales y ahistóricos, como si fuera cuestión de principios, sino como una producción que incluye a los individuos en la producción colectiva, integrando principios y ordenamientos de distinto alcance, que también pueden ser contradictorios o estar en tensión con otras nociones con las que articulan –no necesariamente de manera armónica– una convivencia democrática.

Como mencionamos en un trabajo anterior (Southwell, 2015), las instituciones escolares, en tanto establecen reglas que estructuran las relaciones entre los actores educativos y mediante estas acciones clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumna/o, pueden ser entendidas como escenarios donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento. ¿Cuáles son las situaciones escolares caracterizadas como injustas y en qué espacios ocurren? ¿Cómo conciben las personas jóvenes a las normas escolares, su validez y legitimidad? ¿Cuáles son las diferencias de clase, género, generacionales o geográficas que es posible observar en la definición acerca de la idea de la justicia en la escuela? ¿En qué medida son utilizados los mismos criterios para definir situaciones sociales generales y aquellas propias del ámbito escolar? Estas preguntas organizan la reflexión a fin de comprender las comunidades políticas de referencia para las que valen las reglas.

LA DIMENSIÓN DE LOS AFECTOS

> En la etapa actual del capitalismo postfordista el terreno cultural ocupa una posición estratégica ya que la producción de afectos desempeña un rol cada vez más importante. Al ser vital para el proceso de valorización capitalista, este terreno debería constituir un lugar crucial para las prácticas contrahegemónicas (Mouffe, 2014: 18).

El formato escolar que se difundió y se constituyó en hegemónico desde algunos siglos atrás resultó muy funcional a la estandarización de la cultura. A lo largo de los siglos XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que les fueron asignadas. Incluso, el desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una misma estética–, necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar un marco ideológico común mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivas basadas en los llamados «cánones civilizados». Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el «buen gusto» y «sentido común» integraron la formación de un determinado reparto de lo sensible (Rancière, 2011). Esa producción estético-política se implantó sobre la eficacia de prácticas cotidianas premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. En tanto «fábrica de lo sensible», la escuela produce sensorialidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos «habitan» y «conocen» el mundo (Southwell, 2012).

En la temprana teorización de Norbert Elias se ubicó la cuestión de la violencia como parte de la dinámica de *El proceso de la civilización* (1987) en las sociedades occidentales. A partir de describir la conformación del Estado francés y sus implicancias para la metamorfosis de las relaciones interhumanas, las cuales modificaron el comportamiento social y el sistema emotivo del individuo (Kaplan y Orce, 2009), Elias analiza cómo el proceso civilizatorio dispone una dinámica de violencia organizada. Así, los Estados modernos convalidaron el monopolio de la violencia física y una programación diferenciada de funciones dentro de la sociedad, que modelaron estructuras de personalidad con alto nivel de autorregulación. Como parte de esta «ingeniería» se produce una tendencia a la pacificación controlada con impacto sobre la estructuración psicológica de cada individuo, procesando conflictos que antes solo se expresaban en el enfrentamiento exterior con los otros (Weiler, 2009). Elias destacó que esas transformaciones se produjeron como resultado de las coacciones sociales sobre los individuos: «un cambio específico en toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia» (Elias, 1987: 528).

En el ámbito específicamente educativo, es en los ochenta cuando se desarrolla una consistente vinculación entre la sociología de la sociali-

zación escolar y la sociología de las emociones y del cuerpo (Montandon, 1992). Así, se afirma una línea de investigación que asume y pone metodológicamente en juego la conclusión de que toda emoción es siempre relacional, histórica y situada. Más cerca de nuestro tiempo, la investigación educacional incorporó –en mayor medida– a su agenda de investigación un análisis acerca de los modos en los que se constituyen las emociones en los contextos de fragmentación social, donde cada grupo es tratado y trata a los otros como minorías subalternizadas. Como lo expresó Rossana Reguillo (2003), cuando lo público pierde su fuerza articuladora, cuando se desdibujan las razones para estar juntos, cuando el sentido de lo que significa la vida de los otros, las ideas de los otros y los proyectos de los demás se disloca, las violencias se fortalecen.

Más recientemente, en los estudios del ámbito de la educación, la cuestión de las emociones ha ido teniendo mayor presencia en la producción bibliográfica y, a la vez, identificamos que se orienta en dos direcciones. Por un lado, hacia la preocupación por el ingreso de los miedos en la escuela, a la par del estudio de las violencias, y de abordajes que se preguntan por la justicia y la confianza como conceptos útiles para caracterizar a una escuela como «segura» (Kaplan y Orce, 2009). Carina Kaplan y equipo se encuentran estudiando, además del miedo, la expresión de la humillación, el desprecio y el respeto, entre otros sentimientos que cobran vida en la cotidianeidad escolar. Por otro lado, hacia los estudios que indagan más bien sobre la creciente tensión entre amor y pedagogía (Dussel y Gutiérrez, 2006; Abramowski, 2010) o sobre la sociabilidad estudiantil en la universidad pública, como los trabajos de Sandra Carli (2012) y Rafael Blanco (2017).[11]

En el primer caso, existen investigaciones que se abocaron a rastrear si existen sentimientos de malestar o temor al ir a la escuela. Los resultados son variados, pero en todos los casos contribuyen a consolidar un área de investigación que hasta entonces se encontraba poco explorada. Algunos trabajos, como el ya mencionado del equipo de Kaplan y Orce (2009), indagaron en el análisis de las violencias, incorporando las expectativas, emociones y sentidos que las personas jóvenes y adultas asignan a la escolarización. Entre otros aspectos, el valor que estos estudios han introducido tiene que ver con tematizar que las y los jóvenes, en la actualidad, acarrean una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de exclusión (Margulis, 2000; Balardini, 2004; Kaplan, 2005, 2012 y 2013; Urresti,

11. En esta línea, cabe mencionar los artículos compilados por Graciela Frigerio y Gabriela Diker en el libro *Educar: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del estante, 2006.

2005; Bourdieu, 2007; Southwell, 2008; Pérez Islas, Valdez Gonzáles y Suárez Zozaya, 2008; Alvarado y Vommaro, 2010; Chaves, 2010; Filmus y Kaplan, 2012). Por su parte, Emilio Tenti Fanfani (1999) destacó que los contextos de fragmentación y exclusión social darían lugar a la conformación de *habitus* psíquicos y comportamientos inciviles que dificultarían la integración social.

En el segundo caso, existe una línea de estudios que se preguntan por el tipo de vínculos que se construye en la escuela y el lugar del amor y del cuidado (Dussel y Gutiérrez, 2006). Ana Abramowski (2006: 81) constata una «creciente y difusa centralidad de los afectos en la educación», que se expresa de diferentes maneras: los argumentos que hablan de la docencia como profesión elegida «por amor a los niños», las pedagogías que buscan dar centralidad al cariño y al afecto, la comprobación de que a muchos alumnos les «falta» afecto y que los docentes estarían obligados a brindarlo de manera compensatoria, el cariño y el afecto como cualidades de lo que se considera un «buen docente», así como las denuncias de acoso sexual y la conformación de parejas entre docentes y alumnos, además de la tan extendida idea de la «contención» que la escuela tendría que brindar.

En esta misma línea, Mariana Nobile (2014) analizó las emociones que se ponen en juego en el vínculo entre estudiantes y docentes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires y los rasgos peculiares de esas relaciones. La autora observa que la función con que han sido pensadas esas escuelas y las características de su modelo institucional favorecen la emergencia de cierta experiencia emocional gratificante que contribuye al proceso de disciplinamiento del alumnado y, por ende, a su involucramiento en la vida escolar. Esta estrategia de personalización es posible por la «puesta en suspenso» por parte de las y los docentes de las miradas estigmatizantes sobre las y los jóvenes. Cabe aquí incorporar dos interrogantes concatenados para pensar si esta clase de vínculo es propia de ese tipo de formato o si se trata de una estrategia más extendida: ¿es particular de las escuelas que han modificado sensiblemente su formato?, ¿se establece por la empatía que producen las dificultades de las trayectorias vitales de ese estudiantado? Aun particularizando el análisis en estos últimos elementos, conviene advertir sobre la inestabilidad y dinamismo de los sentimientos, dado que la empatía, disposición sensible e incluso conmiseración, puede mutar en ocasiones, frente a determinadas situaciones, en descalificación.

Uno de los efectos del desacoplamiento entre personas jóvenes y adultas del que ha partido este proyecto refiere a la existencia de sentidos divergentes en torno a la idea del respeto, tal como se verá en los testimonios de este libro. De manera invariable, cuando se consulta a las personas jóvenes sobre el respeto, estas señalan que «respetan a quien los respeta». Esta fórmula, útil para usar como exigencia ante algunas situaciones y para desrresponsa-

bilizarse de algunas acciones, también permite observar las diferencias entre lo que la propuesta escolar entiende por *respeto* y el modo de significarlo por las y los jóvenes.

La escuela insiste en una idea tradicional del respeto, que pilotea en torno al «respeto a los símbolos patrios» –la nacionalidad como razón de ser de la institución escolar– y al respeto al cuerpo docente –por el mero hecho de serlo–. Mientras que, según han demostrado investigaciones recientes, las personas jóvenes distribuyen el respeto de modo diferencial: hacia quienes temen, pero también hacia aquellos docentes que argumentan bien o a quienes admiran por alguna razón (Núñez, 2007). La autoridad se obtiene de manera individual, a nivel áulico, y ya no está garantizada por el santuario escolar. En su investigación, Pedro Núñez también halló que las y los estudiantes significan al respeto de múltiples maneras –haciéndose valer, por la fuerza, siendo solidarios/as, siendo buenos/as compañeros/as, por cuestiones estratégicas como el acercarse al grupo de más poder o estando a la moda–, pero por lo general prevalece una idea del respeto como *reciprocidad*, tal como lo entiende Richard Sennett (2003).[12]

El derecho al respeto parece ser un punto de partida fundamental para garantizar la interacción con las personas jóvenes; aspecto que involucra la demanda del reconocimiento de sus identidades y prácticas así como una dimensión que enfatiza la necesidad de la reciprocidad en las interacciones. También resulta pertinente pensar las emociones para explorar en la relación entre jóvenes y política en la escuela media. Tal como han mostrado los teóricos posestructuralistas, lo político es una de las esferas donde quizá se pone más en tensión el lugar de las emociones y las pasiones (Mouffe, 2007).

Resulta provechoso sumar otro aspecto a estos abordajes para darle visibilización al tema de los afectos. Para ello, recuperaremos la reflexión que realiza Luciana Cadahia (2015) a partir de apuntar los prejuicios existentes respecto a que la presencia de los afectos en la política responde más a un signo de debilidad y atraso que a una consolidada praxis política. Contrariamente, se trata de un problema estético-político,[13] una dimensión sensible que se pone en juego en relación a constituir sensibilidades populares, formas de sentir común (ibíd.:157). Nos referimos a la *sensibilidad* entendida como la

12. Sennett (2003) encuentra en la conciencia de la necesidad mutua el lugar del reconocimiento; entonces no es solo reconocer al otro, sino reconocer la relación que se establece entre uno y otro. La reciprocidad, plantea, es el fundamento del respeto mutuo.

13. Conviene recordar que, en el marco de nuestro trabajo, lo político remite a la dimensión antagónica, que es inherente a todas la sociedades humanas.

elaboración de un *sentido común* vinculado con la construcción colectiva de los deseos; esto, que suele plantearse como un defecto de las teorías populistas o de la teoría democrática adversarial –que ubicaríamos fundamentalmente en torno al trabajo de Chantal Mouffe–, es en realidad una constante en el pensamiento moderno y ha habido distintas respuestas ensayadas en relación con la sensibilidad y la política. La supuesta deriva a través de la cual el pensamiento moderno de carácter contractualista ha desembocado en una idea democrática del consenso no es un desarrollo natural, sino una anulación de la cuestión de pensar la política en relación a los afectos. Entonces, la tematización de los afectos dentro de los vínculos políticos no es una anomalía, sino que forma parte de un legado.[14] Esto implica superar una conceptualización extendida que entendió a los afectos como una expresión de irracionalidad, delimitando una marcada distinción entre razón y sensibilidad, para comprenderlos en el sentido en el que los desarrolla Mouffe (2014): *razón* y *sensibilidad* no son términos antagónicos, sino agónicos, es decir, se propone que las instituciones permitan que los conflictos adopten una forma agonista, donde los oponentes no sean enemigos sino adversarios entre quienes exista un consenso conflictual. La afirmación de una diferencia es condición para la existencia de identidades; pues la conformación de un *nosotros* requiere necesariamente la delimitación de un *ellos*. Pero no siempre se trata de una relación antagónica, sino que debe buscarse la manera para sea compatible con el reconocimiento del pluralismo; una relación donde la presencia del antagonismo es «sublimada», movilizando las pasiones hacia proyectos democráticos mediante la creación de formas colectivas de identificación (ibíd.).

Otro prejuicio que existe respecto la sensibilidad, plantea Cadahia (2015), es que los afectos están vinculados a los sectores populares, atravesados por las pasiones (en contraposición a la existencia de sectores ilustrados que serían más racionalistas). Este supuesto presenta a los sectores populares como expresión de una inferioridad. La noción de democracia racional es una forma de negación siempre presente en el pensamiento político; las maneras en que se está expresando contemporáneamente la cuestión de los afectos no es, entonces, una anomalía, sino el modo de expresión de un problema clásico. A pesar de la negación que ha producido la modernidad –y, en particular, el pensamiento cartesiano–, diferentes pensadores han puesto de manifiesto que es necesario reflexionar sobre la cuestión de la sensibilidad. Cadahia (ibíd.) retoma a Friedrich Schiller, quien ubica a la estética y a la razón en pie de igualdad, donde las dos partes se necesitan,

14. Retomamos los aportes de Cadahia en espacios de trabajo compartido (Cátedra Libre Ernesto Laclau, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2015).

pero no se pueden terminar de reconciliar, son constitutivas de lo humano; no hay entonces una práctica de la racionalidad desentendida de la sensibilidad. Habría allí una relación agonística entre sensibilidad y razón, es necesario pensarla como una tensión irresoluble, que está siempre presente. Schiller prevé una doble noción de Estado; por un lado, la clásica del Estado contractualista, donde se impone una razón moral y, por otro, un Estado estético, no en el sentido de la estetización de la política, sino de un Estado que está siempre en revisión, que se instituye, se destituye y mantiene lo instituido como aquello que puede ser cambiante. Es un Estado que contempla la dimensión de la moral, de la sensibilidad y de la racionalidad. Así, no se debe partir de posiciones esencialistas que supogan que hay estados predeterminados o imaginarios de la ciudadanía preestablecidos, estos se van constituyendo. La institución se puede problematizar de otra manera en ese sentido. Allí no hay una estetización de la política, sino una incorporación de la dimensión de los afectos para pensar la sensibilidad, puesto que negarla supone una violencia. Lo que suele pensarse como una anomalía por expresarse en una dimensión sensible es en realidad una condición constitutiva de la política –tal vez, la anomalía sean las teorías racionalistas que anulan la dimensión de la sensibilidad–. Lo negado retorna como síntoma una y otra vez, y es un síntoma de la crisis del relato y por eso es imperioso que sea reencauzado por el pensamiento político contemporáneo (ibíd.). De este modo, resultaría imposible comprender la política democrática sin reconocer a las pasiones como fuerza motriz de lo político y las políticas (Mouffe, 2014).[15]

La existencia de narraciones –sobre el estar juntos, sobre qué es lo propio y lo común– permite construir formas de subjetividad en las que «los afectos y las pasiones colectivas no sean instrumentalizados por el cálculo burocrático de los efectos, sino que pasen a formar parte del juego de lo político» (Cadahia, 2015: 167-8). Aunque el consenso es necesario y tiene que ver con los modos en los que se produce una institución como la escuela, debe estar también acompañado del disenso; siempre va a existir un desacuerdo sobre el significado de los valores en torno a los cuales se tramita la convivencia, por lo que se tratará ineludiblemente de un «consenso conflictual» (Mouffe, 2014).

Por ello nos ha interesado preguntarnos cómo se dan los vínculos entre quienes participan de acciones políticas en la escuela secundaria, cómo son

15. Cuando no se les puede dar a las pasiones una forma de expresión democrática, se sientan las bases para la articulación de políticas esencialistas, así como para la multiplicación de confrontaciones en torno a valores morales no negociables (Mouffe, 2014).

vistos por aquellos que no se involucran activamente y en relación a las diferencias generacionales en el modo de concebir la política, la participación y la ciudadanía.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN QUE DA ORIGEN A ESTE LIBRO

El proyecto de investigación que origina este volumen es «Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana» (Picto ANPCyT-UNIPE Nº 0097), y ha contado con la financiación de la Agencia Nacional para la Ciencia y la Tecnología, entre los años 2012-2015. Nos propusimos con él retomar la preocupación de trabajos previos –que también están incluidos en las reflexiones de esta publicación– acerca de la relación entre desigualdad y escuela media, y a partir de ellos detenernos más específicamente en las relaciones intergeneracionales a través del trabajo de campo en cuatro escuelas ubicadas en localidades de la Provincia de Buenos Aires. De este modo, recuperamos preguntas clásicas de los estudios de educación, pero destacando la necesidad de producir reflexiones innovadoras que permitan desentrañar las características que asume el vínculo entre juventudes, escuela secundaria y política en la contemporaneidad.

Buscamos caracterizar las formas de producción y reproducción de desigualdades de la escuela secundaria desde el análisis de la reconfiguración de los vínculos entre las personas jóvenes y adultas en la institución escolar a partir de tres ejes:

1. Una mirada sobre el peso de la *matriz consolidada históricamente* para la escuela media, sus continuidades, transformaciones y modos en que dialogan las nuevas expresiones culturales y las nuevas formas de ser jóvenes en relación con aquella matriz.
2. Los vínculos promovidos por las *normas que regulan las interacciones escolares*, tanto las que sostienen los acuerdos de convivencia, reglamentos y disposiciones como aquellas informales que organizan las posiciones de los sujetos en el espacio escolar.
3. La participación y los modos de intervenir de los distintos actores en los establecimientos educativos. Nos interesó indagar en los significados del respeto, el reconocimiento de los derechos, la *percepción sobre la justicia de los actores educativos y el repertorio de acciones* utilizado por las y los jóvenes para plantear sus demandas.

Nos preguntamos por la manera en que alumnado y docentes definen los problemas de la escuela, de su ciudad y del país; sus ideas acerca de las características de la propuesta escolar así como sobre cuestiones referidas

a sus derechos, la convivencia, la política o los procesos distributivos. Nos propusimos situar su análisis desde un abordaje que no hiciera hincapié únicamente en la definición desde la mirada adulta. Con ello proyectamos:

- Conocer las percepciones de distintos actores relacionados al ámbito escolar respecto a las características de la experiencia de la escuela, los sentidos de la escuela secundaria, los usos de las tecnologías y sus expectativas a futuro.
- Indagar en los principios de justicia que se aplican en la escuela media para distribuir bienes escasos de distinta índole y explorar en las injusticias que identifican las y los jóvenes en el espacio escolar, comparando si existen diferencias en términos de clase, género, generación o clivajes vinculados al tipo de institución educativa y lugar de residencia.
- Analizar los cambios acaecidos en los vínculos a partir de las nuevas tecnologías y del uso de las redes sociales. Revisar las normas estipuladas en las instituciones escolares en función de estos aspectos.
- Caracterizar los nuevos reglamentos de convivencia, sus modos de confección, sus principios de argumentación y los criterios de legalidad y legitimidad que sostienen. Caracterizar también los aspectos que regulan y la referencia a los derechos de las personas jóvenes o los derechos humanos en general, analizando asimismo la revisión de estas nociones a partir de la materia Construcción de Ciudadanía.

Estos ejes organizan y se despliegan en los capítulos de este libro. Dado que la investigación se inscribió en el camino iniciado tiempo atrás para estas temáticas, convertimos una de las dimensiones del diagnóstico en punto de partida para el análisis de la relación desigualdad-escuela media, a partir de reconocer que las representaciones de las personas adultas y jóvenes sobre lo que debiera ocurrir en el aula dan cuenta de la intensificación de las diferencias en torno a la manera de entender y vivir su tránsito por la institución escolar. Pueden existir percepciones opuestas acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnado. Las divergencias, la desconfianza e incluso el desconcierto sobre los modos de participar en la vida en común se expresan de una manera tal que permiten señalar la existencia de una disyunción de corte generacional.

El objetivo fue también analizar las continuidades y transformaciones de la matriz consolidada históricamente para la escuela media argentina. En particular, nos interesó explorar en los modos en que dialogan las nuevas

expresiones culturales y los nuevos modos de ser jóvenes en relación con ella. A su vez, nos preguntamos por los cambios en el formato y por el peso de la gramática escolar ante las modificaciones en el contexto social y el ingreso de jóvenes de distintos sectores sociales.

Las escuelas fueron seleccionadas por tratarse de instituciones singulares, siguiendo un criterio similar al propuesto por Julie McLeod y Lyn Yates (2006). Cada una de ellas se caracteriza por cuestiones diferentes que enriquecen el análisis y las posibilidades de comparar su efecto en personas jóvenes y adultas de biografías similares, que concurren a escuelas distintas y con historias diferentes en una misma institución. Estos heterogéneos «tipos de instituciones» permitieron analizar qué sentidos se construyen acerca de las normas y la convivencia, los derechos y la política en distintas escuelas. A la vez, entendemos que permitió dar cuenta de las diferencias entre las instituciones más tradicionales y aquellas surgidas a partir de la expansión del nivel, entre las de formato clásico y las que incorporan algunas variaciones que reorganizan la propuesta escolar, que presentan matices en cuanto a la presencia de mecanismos institucionales de participación política –como los centros de estudiantes– y algunas donde las acciones políticas juveniles adquieren formas que reactualizan la discusión acerca de la construcción de ciudadanía en el espacio escolar.

El proyecto pudo así incorporar a los estudios una perspectiva que tuviera en cuenta cómo repercute la situación social de cada localidad en la esfera educativa, contemplando el trabajo de campo en zonas que no suelen ser consideradas por la investigación y que permiten apreciar otras dinámicas que tienen lugar en las instituciones.[16]

Como instrumentos de indagación se utilizaron en las cuatro escuelas las mismas guías de entrevista y se aplicó una encuesta común a alumnos de 5to año, con el objetivo de contar con información que permitiera la comparación. Las encuestas y entrevistas estuvieron divididas en los siguientes ejes: 1) aspectos generales sobre la escuela, 2) vínculo y convivencia, 3) participación, 4) percepciones sobre justicia, 5) nuevas tecnologías y 6) aspectos sociodemográficos del alumnado.

Sin que este proyecto pueda considerarse estrictamente un estudio longitudinal, durante el trabajo de campo realizamos varias visitas a todas las escuelas y tomamos contacto con las personas entrevistadas. En un primer momento, se aplicó la encuesta a las y los estudiantes y, a partir esta, se seleccionaron los y las jóvenes a entrevistar, prestando atención a las dinámicas particulares de cada institución (mayor o menor heterogeneidad del alum-

16. La composición de la muestra se detalla en el Capítulo 1.

nado, presencia de distintas estéticas juveniles, etc.) y considerando variables de género, étnicas y de clase social, y su relevancia para los ejes que forman parte de nuestra investigación. En cada escuela se realizaron encuestas y entrevistas a estudiantes de 5to año, y entrevistas a docentes, preceptoras/es e integrantes de los equipos de conducción y de orientación escolar.

A partir de la metodología utilizada buscamos realizar un acercamiento a las representaciones que los sujetos tienen de sus experiencias así como su puesta en práctica. El enfoque planteado permitió explorar los múltiples modos en que las y los jóvenes transitan la condición juvenil y los perfiles docentes existentes. La búsqueda de semejanzas y diferencias en las trayectorias de vida de quienes asisten a las escuelas seleccionadas permitió moverse entre lo que parece específico de un individuo y lo que parece representar un patrón social, y preguntarse por el impacto de la escuela en este proceso.

El abordaje prioriza el análisis de la experiencia de individuos con biografías diferentes en la escuela, indagando sobre los límites y posibilidades que las instituciones construyen. Este análisis supuso un enfoque que reunió la aproximación de datos empíricos cualitativos junto con las interacciones entre los sujetos y sus propios contextos de actividad y toma de decisiones. Por esta razón, las entrevistas se realizaron en espacios provistos por las escuelas, interactuando con los sujetos durante el tiempo que transcurren en ellas. A partir de las situaciones particulares, fue posible estudiar a nivel micro las interacciones de los sujetos desde la perspectiva tanto de los individuos como de sus redes inmediatas, volviendo después interactivamente a los datos para vislumbrar los elementos de lo social que fueron negociados, resistidos e internalizados individualmente e indagar el poder explicativo que pueden dar estos conceptos emergentes (Chamberlayne, Rustin y Wengraf, 2002). Se buscó sobre todo identificar los rasgos representativos en las trayectorias biográficas, las formas en que una situación de vida o un patrón de acción son similares o diferentes de otros de su tipo. Este método se mueve continuamente entre el mundo de vida individual y la configuración social, que tanto la produce como es producida por ella.

Stephen Ball, Meg Maguire y Annette Braun (2012) definen a las escuelas como «ensamblajes sociales frágiles», que son revalidados e impulsados de manera permanente por varios esfuerzos de redes de actores sociales que tienen intereses y compromisos dispares. Desde su perspectiva, la escuela se enfrenta permanentemente a expectativas o experiencias contradictorias, pero lejos de invalidar estas demandas por inconsistentes o suponer que su construcción no armónica quita potencialidad, sostienen que ese carácter hibridado y tensionado da la ocasión para producir distintas potencias, para atender a diferentes dimensiones y para construir a partir de la problematización, o no, de una pretensión de linealidad. Esta productividad en

un territorio tensionado tiene mucho que ver con el trabajo que buscamos mostrar. Nos preocupa mirar a las escuelas con una perspectiva compleja, abriéndonos a interpretar más que a validar o a invalidar. Para eso hemos requerido nutrirnos de la significativa y potente agenda de investigación que se ha producido en nuestro país en los últimos años, necesitamos de ese andamiaje para construir un abordaje genuinamente comprensivo. Por eso, hemos querido compartir ese itinerario de lecturas, como una invitación a la perspectiva nutrida y plural para mirar nuestras escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, Ana

2006 «“Un amor bien regulado”: los afectos magisteriales en la educación», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educar: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 81-98.

2010 *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.

Agis, Emmanuel; Cañete, Carlos y Panigo, Demián

2010 «El impacto de la Asignación Universal por Hijo en la Argentina», en *Aulas y andamios*, nº 8, pp. 11-16. Disponible en: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Agis-Canete-Panigo-Asignacion-Universal-por-Hijo-en-la-Argentina.pdf> [consulta: 2 de junio de 2018].

Aguilera Ruiz, Oscar

2011 «Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos el 2006», en *Propuesta Educativa*, nº 35, vol. 1, año 20, pp. 11-26. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/48.pdf> [consulta: 2 de junio de 2018].

Alvarado, Sara Victoria y Vommaro, Pablo A. (comps.)

2010 *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, Rosario, Clacso-Homo Sapiens.

Balardini, Sergio

2004 «Políticas de juventud en Argentina: balance y perspectivas», en Gerber, Elisabet y Balardini, Sergio (coords.) *Políticas de juventud en Latinoamérica. Argentina en perspectiva*, Buenos Aires, Flacso-Fundación Friedrich Ebert, pp. 25-31. Disponible en: <http://library.

fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/50183.pdf> [consulta: 2 de junio de 2018].

Ball, Stephen; Maguire, Meg y Braun, Annette
2012 *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools,* Abingdon, Routledge.

Baquero, Ricardo *et al.*
2012 «La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos», en *Espacios en blanco*, vol. 22, nº 1, pp. 77-112. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a04.pdf> [consulta: 2 de junio de 2018].

Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.)
2007 *Las formas de lo escolar,* Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Barrère, Anne
2013 «Les établissements scolaires à l'heure des "dispositifs"», en *Carrefours de l'éducation*, nº 36, pp. 9-13. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-2-page-9.html> [consulta: 2 de junio de 2018].

Beltrán, Mariana y Falconi, Octavio
2011 «La toma estudiantil en Córdoba (2010): política estatal y debate público en la escuela secundaria», en *Revista Propuesta Educativa*, nº 35, vol. 1, pp. 27-40. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/49.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Blanco, Rafael
2017 *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario-Clacso.

Bourdieu, Pierre
2007 *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude
1981 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Bracchi, Claudia
2010 «Las políticas de inclusión y la escuela secundaria», ponencia presentada

en las IV Jornadas sobre el Programa Asignación Universal por Hijo, Buenos Aires, AAPS, REDAIC, AMIA y UNICEF. Disponible en: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bracchi_politicas-inlusic3b3n-y-escuela-secundaria1-auh.pdf> [consulta: 26 de febrero de 2019].

Bracchi, Claudia y Gabbai, María Inés

2013 «Subjetividades y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho», en Kaplan, Carina (dir.), *Culturas juveniles. Sociología de los vínculos en la escuela,* Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 23-44.

Cadahia, Luciana

2015 «Podemos y el despertar de la sensibilidad colectiva», en *Debates y combates*, año 5, nº 8, pp. 151-168. Disponible en: <http://www.academia.edu/22938279/Podemos_y_el_despertar_de_la_sensibilidad_colectiva_Publicado_en_la_Revista_Debates_y_Combates_No_8_2015_> [consulta: 2 de junio de 2018].

Caillet, Valerie

2002 «Les élèves face au sentiment d'injustice: les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle», en *Cahiers de l'Ecole*, nº 2, París, pp. 65-85.

Carli, Sandra

2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Chamberlayne, Prue; Rustin, Michael y Wengraf, Tom (eds.)

2002 *Biography and Social Exclusion in Europe. Experiences and Life Journeys*, Bristol, Policy Press.

Chaves, Mariana

2010 *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Cornu, Laurence

1999 «La confianza en las relaciones pedagógicas», en Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 19-26.

Di Leo, Pablo

2010 «Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre las luchas por

reconocimiento y la confianza instituyente», en *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, vol. 56, nº 3, pp. 183-191.

Díaz Frers, Luciana y Casadei, Estefanía
2010 *Diagnóstico del sistema fiscal argentino y propuestas de reforma*, Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec).

Diniece (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación)
2009 «Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria», en *Serie: La Educación en Debate. Documentos de la Diniece*, nº 6, informe elaborado por Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana y Schoo, Susana, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación-Diniece. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf > [consulta: 1 de julio de 2018].

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
2010 *Educación para la inclusión. Determinación de áreas críticas. Un instrumento para la acción*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/fueraserie/libro_inclusion.pdf> [consulta: 7 de marzo de 2019].

Dirección Provincial de Planeamiento
2010 «Definiciones de vulnerabilidad educativa», en *Serie Planeamiento, Investigación y Estadística*, nº 3, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.govol.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf> [consulta: 10 de junio de 2018].

Dubet, François
2008 *Faits d'école*, París, Éditions de lÉcole des hautes études en sciences sociales.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo
1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Duru-Bellat, Marie y Meuret, Denis (dirs.)
2009 *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruselas, De Boeck.

Dussel, Inés

2008 «¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate», en *Revista de Política Educativa*, vol. 1, pp. 68-90. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10908/881> [consulta: 4 de junio de 2018].

2012 «Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital», en Southwell, Myriam (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Homo Sapiens-Flacso, pp. 183-213.

2015 «Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo», en Tedesco, Juan Carlos (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, pp. 279-317.

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.)

2006 *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial-Fundación OSDE.

Elias, Norbert

1987 *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Filmus, Daniel y Kaplan, Carina

2012 *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*, Buenos Aires, Aguilar.

Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallon, Pierre

1997 *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.

Gallart, María Antonia

2006 *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, Stella-La Crujía.

Gitelman, Lisa

2008 *Always Already New. Media, History and the Data of Culture*, Cambridge, MIT Press.

Gluz, Nora

2013 «Reduccionismo en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas», en Gluz, Nora y Arzate Salgado, Jorge (coords), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a «los*

particularismos» neoliberales, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 121-144.

Goffman, Irving
1953 *The Presentation of Self in Everyday Life*, Edimburgo, Universidad de Edimburgo [trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana,* Buenos Aires, Amorrortu, 1993].

Gorostiaga, Jorge
2012 «Las políticas en el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?», en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, nº 1, pp. 141-159. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a07.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Grimson, Alejandro
2015 «La formación ciudadana en sociedades desiguales y fragmentadas», en Tedesco, Juan Carlos (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno -Fundación OSDE, pp. 95-118.

Hall, Stuart y Jefferson, Tony (eds.)
2000 *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, Londres, Hutchinson.

Hopenhayn, Martín
2004 «Orden mediático y orden cultural: una ecuación en busca de resolución», en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura,* nº 5. Disponible en <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric05a02.htm> [consulta: 4 de junio de 2018].

Itzcovich, Gabriela
2014 *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina (2000-2010)*, Cuaderno 19, junio, Buenos Aires, Siteal-Unesco-IIPE. Disponible en: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_19_gi_nivel_medio_v2.pdf> [consulta: 5 de junio de 2018].

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia
2007 *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana,* Buenos Aires, Unesco-IIEP-Santillana.

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.)
2004 *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Jenkins, Henry
2009 *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*, Barcelona, Paidós.

Kaplan, Carina
2005 «Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?», en Krichesky, Marcelo (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 121-139.
2012 «Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria», en Kaplan, Carina; Krotsch, Lucas y Orce, Victoria, *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 15-78.
2013 «El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana», en íd. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 45-67.

Kaplan, Carina y Orce, Victoria (coords.)
2009 *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*, Buenos Aires, Noveduc.

Kessler, Gabriel
2002 *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unescoorg/sites/default/files/kessler.pdf> [consulta: 5 de junio de 2018].
2014 *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Kropff, Laura y Núñez, Pedro
2010 «Eje Acción, participación, opciones y estrategias políticas», en Chaves, Mariana (coord.), *Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*, La Plata, Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina-Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, pp. 45-50. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mariana_chaves_estudios_sobre_juventudes_en_argentina.pdf> [consulta: 22 de junio de 2018].

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantall
1987 *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo Veintiuno.

Lévy, Pierre

1997 *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet «Nouvelles technologies: coopératíon culture et communication»*, París, Odile Jacob-Édition du Conseil de l'Europe [trad. cast.: *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*, Barcelona, Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, 2007].

Litichever, Lucía

2014 «La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos», ponencia presentada en I Encuentro de Educación «Espacios de investigación y divulgación», 29, 30 y 31 de octubre, Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales-Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. Disponible en: <http://ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/502/7441.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulta: 27 de febrero de 2019].

Llobet, Valeria

2013 «La reinterpretación de los derechos en las nuevas políticas sociales: algunas reflexiones sobre el universalismo en tres casos de políticas sociales para adolescentes», en Gluz, Nora y Arzate Salgado, Jorge (coords), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a «los particularismos» neoliberales,* Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 245-268.

Manovich, Lev

2006 *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, Barcelona, Paidós.

Manzano, Valeria

2011 «Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX», en *Propuesta Educativa*, nº 35, pp. 41-52. Disponible en: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/50.pdf> [consulta: 22 de junio de 2018].

Margulis, Mario (ed.)

2000 *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos.

Martín Barbero, Jesús

2007 «Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana», en *Mediaciones Sociales*, nº 1, pp. 235-260. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO0707110235A/21463> [consulta: 22 de junio de 2018].

McLeod, Julie y Yates, Lyn

2006 *Making Modern Lives. Subjectivity, Schooling and Social Change*, Nueva York, State University of New York Press.

Montandon, Cléopâtre

1992 «La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation», en *Revue française de pédagogie*, nº 101, pp. 105-122. Disponible en: <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_101_1_1313> [consulta: 22 de junio de 2018].

Mouffe, Chantall

2007 *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

2014 *Agonística. Pensar el mundo políticamente*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Nobile, Mariana

2014 «Redefinición del mérito en la escuela secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingresos en la Ciudad de Buenos Aires», en *La CPU-e-Revista de Investigación Educativa*, nº 18, pp. 87-110. Disponible en: <http://revistas.uvol.mx/index.php/cpue/article/view/757/1420> [consulta: 1 de julio de 2018].

Núñez, Pedro

2007 «Los significados del respeto en la escuela media », en *Propuesta Educativa*, nº 27, junio, Buenos Aires, pp. 80-87. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041699010> [consulta: 27 de febrero de 2019].

2013 *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*, Buenos Aires, La Crujía.

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

2015 *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Pérez Islas, José Antonio; Valdez Gonzáles, Mónica y Suárez Zozaya, María Herlinda (coords.)
2008 *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, Unam-Miguel Ángel Porrúa.

Ponce de León, María Aldana y Legarralde, Martín
2014 «De los "desertores" a los alumnos con escolaridad en riesgo. Investigaciones y políticas en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2009 - 2013)», ponencia presentada en las VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, 3 al 5 de diciembre de 2014, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51127/Documento_completo.pdf?sequence=1> [consulta: 22 de junio de 2018].

Rancière, Jacques
2010 *El espectador emancipado,* Buenos Aires, Manantial.
2011 *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética,* Barcelona, Herder.

Reguillo, Rossana
2003 «Violencia y después. Culturas en reconfiguración», trabajo presentado en la Conferencia «Cultura y Paz: Violencia, Política y Representación en las Américas», Universidad de Texas, Austin, 24-25 de marzo. Disponible en: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/reguillo.pdf> [consulta: 22 de junio de 2018].

Saravi, Gonzalo
2015 *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, México, Flacso-Ciesas.

Schuliaquer, Iván
2005 «Daniel Link: "La cultura letrada y la cibercultura son aliadas"», en *El Monitor de la Educación*, nº 3. Disponible en: <http://www.me.govol.ar/monitor/nro3/dossier7.htm> [consulta: 22 de junio de 2018].

Sennett, Richard
2003 *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*, Barcelona, Anagrama.

Southwell, Myriam

2008 «¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades», en *Propuesta Educativa*, vol. 2, nº 30, pp. 23-35. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/22.pdf> [consulta: 20 de junio de 2018].

2011a «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media», en *Praxis Educativa*, v. 6, nº 1. Disponible en: <http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/2504> [consulta: 20 de febrero de 2019].

2011b «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato», en Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media,* Rosario, Flacso-Homo Sapiens, pp. 35-69.

2013 «El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación», conferencia dictada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, DIE-Cinvestav, México.

2015 «La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa», ponencia presentada en el seminario «Figuras actuales de la segregación» Flacso, Área de Educación, diciembre de 2015, Buenos Aires.

Southwell, Myriam (comp.)

2012 *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens.

Southwell, Myriam e Higuera, Diego

2016 «Juventudes, relaciones intergeneracionales y formas de lo político en las escuelas argentinas», en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, nº 24, pp. 68-74. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283149560003.pdf> [consulta: 20 de junio de 2018].

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro

2014 «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas», en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. XI, nº 11, pp. 163-187. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf> [consulta: 20 de junio de 2018].

Steinberg, Cora

2015 «Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa», en Tedesco, Juan Carlos, *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, pp. 191-234.

Tedesco, Juan Carlos y Steinberg, Cora

2015 «Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación», en Tedesco, Juan Carlos, *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, pp. 165-190.

Terigi, Flavia

2008 «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», en *Propuesta Educativa*, nº 29, vol. 1, año 15, junio, pp. 63-71. Disponible en: < http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf> [consulta: 13 de marzo de 2019].

Tenti Fanfani, Emilio

1995 «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente», conferencia magistral dictada en la Universidad Pedagógica Nacional, México DF, en septiembre de 1995.

1999 «Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la realidad social contemporánea», en *Revista Sociedad*, nº 14, pp. 33-54.

2003 «Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes», ponencia presentada en el Seminario Internacional «Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y los Países del Cono Sur», MECyT-Embajada de Francia, Buenos Aires, 15 y 16 de septiembre. Disponible en: <http://www.bnm.me.govol.ar/giga1/documentos/EL001243.pdf> [consulta: 3 de junio de 2018].

2007 *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

2009 «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural», en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial-Flacso, pp. 53-69.

Tiramonti, Guillermina

2011 *Variaciones sobre la forma escolar. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado,* Rosario, Homo Sapiens.

Tiramonti, Guillermina (comp.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Tyack, David y Cuban, Larry
2000 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Urresti, Marcelo
2005 «Mundos de vida adolescente, nuevas culturas juveniles y subjetividades emergentes», en López, Néstor (comp.), *Desigualdad, fragmentación social y educación*, Buenos Aires, IIPE/Unesco.

Vacchieri, Ariana
2013 *Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos*, Buenos Aires, Unicef.

Weiler, Vera
2009 «Algunos antecedentes de la estrategia de investigación de Norbert Elias», en Kaplan, Carina y Orce, Victoria (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*, Buenos Aires, Noveduc.

Willis, Paul
1988 *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera,* Madrid, Akal.

Yates, Lyn
2012 «My School, My University, My Country, My World, My Google, Myself... What is Education for Now?», en *Australian Educational Researcher*, vol. 39, nº 3, pp. 259-274. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Lyn_Yates/publication/257803834_My_School_My_University_My_Country_My_World_My_Google_MyselfWhat_is_education_for_now/links/571f0ca608aeaced7889ec7e/My-School-My-University-My-Country-My-World-My-Google-MyselfWhat-is-education-for-now.pdf?origin=publication_detail> [consulta: 25 de junio de 2018].

Zanten, Agnès van (dir.)
2000 *L'école, l'état des savoirs*, París, La Découverte.

Primera parte

La expansión de una escuela secundaria en cambio

CAPÍTULO 1

Una descripción normativa y cuantitativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires

Denise Fridman, Estefanía Otero y Patricia Salti

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo proponemos una contextualización de diferentes aspectos de la investigación desarrollada en este libro, para lo cual incorporamos una caracterización de su marco normativo y estadístico así como una descripción de las escuelas donde realizamos el trabajo de campo.

La vinculación entre juventudes, participación y convivencia, uno de los ejes principales de la investigación, guió el recorte al seleccionar la normativa vigente sobre estas cuestiones en el nivel secundario. Decidimos construir un mapeo normativo, dejando por fuera los programas y las líneas de acción sobre las temáticas aquí trabajadas,[1] dado que los marcos constituyen el paraguas y, muchas veces, el paso inicial desde el cual luego se desarrollan políticas específicas. Por ello, trabajaremos sobre las tres leyes nacionales que forman parte del actual marco jurídico en términos de políticas de juventudes y participación: la Ley de Ciudadanía Argentina 26774 –más conocida como la ley del voto joven– (2012), la Ley de Centros de Estudiantes 26877 (2013) y la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas 26892 (2013).

Además de realizar un análisis de cada una de estas normativas, en primer lugar, incluiremos un mapeo de la situación a nivel provincial, pro-

1. Para el análisis sobre políticas durante el período estudiado, ver Vázquez (2015).

fundizando el análisis en las leyes de la Provincia de Buenos Aires. Aun cuando las normativas abordadas fueron antecedidas por políticas públicas y por resoluciones, decretos y programas provinciales y nacionales que trataron sus mismas temáticas, sus sanciones se constituyeron en la antesala necesaria para promulgaciones posteriores en muchas jurisdicciones del país.

En segundo lugar, analizaremos datos estadísticos sobre la educación secundaria de las localidades donde llevamos a cabo el trabajo de campo: Campana, La Matanza, Saladillo y San Isidro. La cantidad de escuelas secundarias, la matrícula escolar, la promoción del año lectivo, la repitencia, los salidos sin pase y la sobreedad avanzada son los indicadores que hemos tomado para analizar básicamente el estado de situación del nivel secundario en estas localidades y en comparación con el resto del país y la Provincia de Buenos Aires.

Por último, describiremos las cuatro escuelas seleccionadas para el trabajo de campo. Nos ha interesado problematizar la relación entre la democratización del acceso a la escuela secundaria a partir de su obligatoriedad –establecida en la Ley de Educación Nacional 26206– y la persistencia de la matriz selectiva en este nivel escolar. Por ello la selección la basamos en una muestra intencional en escuelas que representan comunidades educativas claramente diferentes, para poder así preguntarnos tanto por las regularidades en los modos de resolución de los conflictos, de construcción de la convivencia y la ciudadanía, o el uso de las TIC, como por las diversas formas en las que los actores escolares enfrentan estas cuestiones.

Estos diferentes «tipos de instituciones» nos permitieron analizar qué sentido se construye acerca de las normas y la convivencia, los *derechos* y la *política* en diferentes espacios institucionales. A la vez, entendemos que nos permitieron dar cuenta de las diferencias entre instituciones más tradicionales y otras surgidas a partir de la expansión del nivel, entre escuelas de formato clásico y otras que incorporan algunas variaciones que reorganizan la propuesta escolar y con diferencias en cuanto a la presencia de mecanismos institucionales de participación política –como los centros de estudiantes– y otras donde las acciones políticas juveniles adquieren otras formas que reactualizan la discusión acerca de la construcción de ciudadanía en el espacio escolar. Como sostiene Myriam Southwell (2012: 52): «la disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etc., configuran perfiles institucionales diferentes para la experiencia de los jóvenes de lo político».

LAS NORMATIVAS NACIONALES Y PROVINCIALES SOBRE PARTICIPACIÓN Y JUVENTUDES

En Argentina, la sanción de diferentes leyes nacionales vinculadas a las juventudes en el período 2006-2015, en el marco de las políticas de los gobiernos de los presidentes Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (en sus dos mandatos, 2007-2011 y 2011-2015) –quienes por entonces contaban con las mayorías parlamentarias–, ha mostrado un avance en el reconocimiento y la promoción de los derechos de los jóvenes en términos políticos, sociales y educativos. El inicio del recorte temporal que hemos realizado responde a que es en el año 2006 cuando se sanciona la Ley de Educación Nacional, la cual marca un punto de inflexión al establecer la obligatoriedad de todo el nivel secundario, concibiendo a la educación en términos de derecho personal y social, al conocimiento como un bien público y al Estado como el responsable de garantizarlo (art. 2). De modo complementario al establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, se crearon en el período programas de finalización de los estudios para jóvenes y adultos con políticas como el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs),[2] el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar)[3] y la Asignación Universal por Hijo para la Inclusión Social (AUH),[4] entre otros.

En estos años la política estudiantil y las agrupaciones políticas juveniles de los partidos estuvieron presentes en las agendas de los medios de comunicación y protagonizaron diversas manifestaciones, tanto al interior de las instituciones educativas como en las calles (Enrique, 2010). En este contexto, las juventudes continúan constituyéndose en sujetos sociales con

2. El FinEs permite que todos aquellos jóvenes y adultos mayores de 18 años que aún no han completado la escolaridad obligatoria puedan finalizarla.

3. El Progresar –creado por DNU 84/2014– está destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años de edad y consiste en la prestación de una suma de dinero, no contributiva y mensual, para iniciar o completar la formación educativa con requisitos a cumplir para ser beneficiario/a.

4. La AUH, una de las políticas sociales de mayor cobertura, fue creada el 29 de octubre de 2009 a través del Decreto 1602 del Poder Ejecutivo. Es una política de transferencia condicionada percibida por desocupados y monotributistas sociales, trabajadores no registrados y de servicio doméstico que ganen igual o menos que el salario mínimo, vital y móvil. El decreto prevé que el 80 por ciento de la prestación se cobre mensualmente en forma directa, mientras que el 20 restante es retenido mes a mes, depositándose en una cuenta bancaria a nombre del titular. Este monto acumulado se cobra anualmente una vez acreditado el cumplimiento del plan de vacunación, los controles médicos del niño/a o joven y su escolarización en establecimientos educativos de gestión estatal a partir de los 4 años de edad.

características y dinámicas propias que requieren seguir siendo analizadas desde las ciencias sociales, deconstruyendo las concepciones tradicionales sobre ellas (Chaves, 2009).

Desde el ámbito académico, los estudios sobre la escuela secundaria hicieron hincapié en diversos temas, tales como: la inclusión de nuevos sectores sociales en la escuela (Jacinto, 2009), la desigualdad y fragmentación escolar (Tiramonti, 2004), las nuevas experiencias juveniles (Núñez y Litichever, 2015), las transformaciones de la estructura escolar (Terigi, 2008), los vínculos intergeneracionales (Southwell, 2012), la construcción de ciudadanía (Núñez y Fuentes, 2015), el movimiento estudiantil (Larrondo, 2015) y la convivencia escolar (Litichever, 2012), por citar algunos de ellos. Las investigaciones referidas a la política de los jóvenes en escuelas secundarias indagan estas prácticas teniendo en cuenta que aquellos no son individuos pasivos y que, por el contrario, protagonizan las transformaciones del movimiento estudiantil desde las escuelas hacia el espacio público (Enrique, 2010). Además, se debe considerar que la propia escuela atraviesa un contexto de fragmentación (Tiramonti, 2004) que repercute en la vida escolar y que ello influye en los cambios de la participación estudiantil. Estos cambios pueden observarse en la forma de organización, en la concepción de la política, en los intercambios generacionales y hasta en los orígenes socioeconómicos de los propios jóvenes (Núñez, 2013). Esto significa que los contextos sociales, económicos, culturales y sus modificaciones a lo largo del tiempo provocan mutaciones en las características de la escuela y en cómo los estudiantes llevan adelante las prácticas políticas (ibíd.).

Un recorrido por la normativa a nivel nacional destaca que en los años 2012 y 2013 se sancionaron un conjunto de leyes que buscaron ampliar la participación política de los jóvenes en diferentes ámbitos y que propiciaron un escenario político normativo diferente. En relación al espacio escolar, se legislaron dos aspectos: la promoción de la convivencia escolar y la formación de centros de estudiantes en las escuelas secundarias. Aun cuando estas leyes contaban ya con antecedentes nacionales y provinciales –por ejemplo, en 2009 el Consejo Federal de Educación había sancionado la Resolución 93/09 vinculada a las temáticas de convivencia y, por otro lado, en 1998 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ya contaba con una ley local de centros de estudiantes–, la sanción a nivel nacional implicó la búsqueda de lineamientos y la instalación de la temática de la participación de los jóvenes para todas las jurisdicciones del país.

Asimismo, en vinculación al sufragio joven, en 2012 el Congreso de la Nación sancionó la ley que propuso la ampliación de la participación política de los jóvenes de 16 y 17 años cumplidos, promoviendo el acceso al voto no obligatorio en elecciones nacionales. Si bien este hecho significó un avance a la hora de comprender a los jóvenes como sujetos políticos, en algunas

constituciones provinciales este derecho ya estaba reglamentado, tal como veremos en el apartado siguiente.

Un común denominador a nivel nacional es el hecho de que casi la totalidad de las veinticuatro jurisdicciones cuentan con leyes locales que buscan promover, regular y establecer tanto la participación política de las juventudes en el espacio público y escolar así como reducir los conflictos en las instituciones escolares, propiciando también espacios de participación de todos los actores escolares a través de sus representantes.

Incluso cuando no esté contemplado dentro de los años mencionados, es importante destacar que en 2015 el Poder Ejecutivo Nacional presentó un proyecto de ley para la promoción de las juventudes, con el fin de reglamentar ciertas políticas públicas y la creación de nuevos organismos (una defensoría de la juventud como órgano dependiente del Congreso de la Nación, la elevación de Subsecretaría a Secretaría de la Juventud, la actualización automática del Progresar, entre otros). El proyecto logró media sanción en la Cámara de Diputados el 4 de noviembre de 2015 y luego fue enviado a la Cámara de Senadores.[5] Durante los últimos años del kirchnerismo hubo un intento de sostener una institucionalidad en las políticas de juventud que mantuvo el apoyo de diversos espacios políticos, aun en disidencia con el Gobierno nacional. Sin embargo, la no aprobación de algunas leyes da cuenta de las dificultades para llevar adelante esa institucionalidad a largo plazo. Más allá de los vaivenes de la política, en los debates públicos alrededor de estas medidas «la juventud también aparece como sujeto de derechos, e inclusive en muchas políticas es reconocida como sujeto de cambio, como agente de transformación social» (Vommaro y Cozachcow, 2016).

Sobre el voto joven

En 2012, el Congreso de la Nación sanciona la Ley de Ciudadanía Argentina 26774 (conocida como la ley del voto joven), la cual introduce varias modificaciones a diferentes leyes, entre ellas, la Ley de Ciudadanía 346 y el Código Electoral Nacional (Ley 19945). De la primera se modifica su séptimo artículo, ampliando el goce de los derechos políticos a los ciudadanos desde los 16 años. Por otra parte, en el Código Electoral queda determinado el electorado nacional, por argentino nativo o por opción, desde los 16 años. En este sentido, ambas modificaciones establecen el sufragio opcional para jóvenes de 16 y 17 años.

5. Para la fecha de escritura de este libro, el proyecto no se había debatido en la Cámara de Senadores.

La relevancia de la Ley de Ciudadanía Argentina radica no solo en la ampliación del electorado nacional (teniendo en cuenta que los jóvenes suman 934.000, es decir, casi el 3 por ciento del padrón electoral según datos oficiales de 2015), sino que abre la posibilidad de pensar a los jóvenes como nuevos sujetos sociales con derechos políticos.

La sanción de la ley contó con 131 votos a favor, 2 en contra, 1 abstención y 123 diputados/as ausentes en el debate parlamentario que, vale decir, había ocurrido mediante fuertes y acaloradas discusiones entre los diferentes bloques, oponiéndose algunos de ellos con otros proyectos presentados que finalmente no fueron aprobados.[6]

A nivel provincial, podemos identificar tres grupos en relación a su posición sobre el voto joven. Un primer grupo lo constituyen aquellas provincias que se caracterizan por ser pioneras en establecerlo; sus leyes fueron sancionadas muchos años antes que la nacional. Este es el caso de Chaco (Ley 4169/1995) y Ciudad de Córdoba (Carta Orgánica Municipal de 1995). El espíritu de estas normativas es el mismo que el de la ley nacional, por lo tanto, habilitan el sufragio opcional a jóvenes de 16 y 17 años de edad en elecciones nacionales y provinciales.

Un segundo grupo de provincias se compone por aquellas que luego de la sanción de la ley nacional siguieron su mismo camino optando por dos senderos: adhiriendo a ella o promulgando una ley propia. Esta última opción se concretó en dieciocho jurisdicciones: Provincia de Buenos Aires (Ley 14456/2013), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ley 4515/2013), Catamarca (Ley 54377/2015), Chubut (Ley 12/2012), Entre Ríos (Ley 10356/2015), Formosa (Ley 1595/2013), Jujuy (Ley 5.732/2012), La Rioja (Ley 9301/2012), La Pampa (Ley 2809/2014), Mendoza (Ley 346/2013), Misiones (Ley 6/2014), Neuquén (Ley 2831/2012), Río Negro (Ley 4840/2013), Salta (Decreto 892/2013), San Juan (Ley 1268/2013), San Luis (Ley 0839/2013), Santiago del Estero (Ley 6908/2013) y Tierra del Fuego (Ley 914/2012). Santa Cruz fue la única provincia que optó por adherir a la ley nacional, en 2013. Estas leyes que reformaron el electorado provincial fueron redactadas en sintonía con la ley nacional y, por ende, permiten el voto joven a nivel nacional y local.

Por último, un tercer grupo compuesto por las provincias de Córdoba, Corrientes, Santa Fe y Tucumán, que aún no poseen ley propia ni han ad-

6. La ley obtuvo el respaldo absoluto del entonces bloque oficialista (y autor del proyecto) Frente para la Victoria. Unidad Popular, que lideraban Claudio Lozano y Víctor De Gennaro, acompañó la iniciativa. El Partido Socialista, Libres del Sur y Frente Cívico de Córdoba se abstuvieron. Y en contra se manifestó la por entonces diputada de la Coalición Cívica, Elisa Carrió.

herido a la nacional. Sin embargo, mantienen fuertes debates internos en torno a la legislación, incluso con intervenciones judiciales. Algunas posturas hacen referencia a la inconstitucionalidad de sancionar el voto joven por contradecir la Constitución provincial, ya que consideran que el sufragio establecido a los 18 años de edad no puede ser modificado. En otros casos, se está intentando reformar la Constitución provincial para aplicar el voto joven, entre otras transformaciones. Esto da cuenta de la diversidad de situaciones en relación con la ley.

Los centros de estudiantes y la política en las escuelas

En 2013 también llega la política a la escuela desde la legislación nacional, esta vez a partir de la Ley de Centros de Estudiantes 26877, que tiene el propósito en su primer artículo de reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil en escuelas secundarias, institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos, incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social. Posee por objetivos fomentar la democracia, la libre expresión, los derechos estudiantiles, la gestión de demandas, favorecer la educación de estudiantes. Particularmente, regula los estatutos estableciendo órganos de gobierno y cargos que los componen, funciones, procedimientos para la elección por voto secreto, universal y obligatorio y renovación de autoridades, implementación de instancias de deliberación en la toma de decisiones, previsión de órganos de fiscalización y representación de minorías.

Al igual que ocurrió con la Ley de Ciudadanía Argentina, muchas provincias sancionaron sus propias normativas provinciales en torno a los centros de estudiantes de manera posterior a la ley nacional. Estas jurisdicciones fueron: Provincia de Buenos Aires (Ley 14581/2013), Chubut (Ley 107/2013), Entre Ríos (Ley 10215/2013), San Juan (Ley 8411/2013), Santa Fe (Ley 13392/2014) y Tierra del Fuego (Ley 321/2013).

Otro grupo de provincias contaba con leyes propias previas a la sanción de la nacional: Neuquén (Ley 1723/1987), Salta (Ley 6616/1990), Río Negro (Ley 2812/1994), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ley 137/1998), Chaco (Ley 5135/2002), Misiones (Ley 139/2009), Córdoba (Resolución 124/2010), Santa Cruz (Resolución 3043/2011), Corrientes (Ley 6120/2012), La Rioja (Ley 9330/2012) y Mendoza (Ley 8469/2012).

Por último, las provincias que aún no cuentan con una ley sobre esta cuestión son: Catamarca, Formosa, Jujuy, La Pampa, San Luis, Santiago del Estero y Tucumán.

En este caso, el análisis debería considerar –en primer lugar– la ley pionera, que fue la de la provincia de Neuquén, sancionada en 1987. Esta

estableció: «Reconócese en todo el ámbito provincial el derecho de los estudiantes a organizarse en centros estudiantiles». Además, fijó la función de organizar actividades culturales, deportivas, recreativas, sociales y charlas debate de carácter político, gremial y científico que fomenten la preparación del educando para el ejercicio responsable de sus derechos cívicos. En términos normativos, estableció: «Los centros de estudiantes no podrán identificarse con un determinado partido político o realizar proselitismo dentro del establecimiento, que conspire contra el pluralismo de ideas».

En general, estas leyes tienen características muy similares y siguen cierta lógica de funcionamiento. Sin embargo, puede observarse que algunas de ellas promueven la creación de centros de estudiantes y reconocen los existentes, tal es el caso de la ley de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mientras otras, en cambio, avanzan en la regulación de las funciones de los centros de estudiantes anexando en la misma ley el estatuto interno, como es el caso de Córdoba y Santa Cruz, y otras promueven que cada centro de estudiantes dé forma a su propia organización interna.

Marina Larrondo (2015) analiza el movimiento estudiantil en la Provincia de Buenos Aires tanto en la actualidad como en la transición democrática. La autora tomó en cuenta diferentes escuelas de la jurisdicción para la realización de entrevistas en profundidad a los propios jóvenes. En este sentido, encontró que el centro de estudiantes no es el único espacio de participación política, sino que otras formas, tales como cooperativas, clubes, cuerpos de delegados/as, etc., han surgido en escuelas donde incluso no existía organización estudiantil. También, se encuentran las organizaciones de «segundo grado», que son aquellas coordinadoras, federaciones, etc., que nuclean los espacios estudiantiles de las escuelas y surgen con fuerza en los momentos de lucha política. Un aporte fundamental hace referencia a que:

> [...] las juventudes que participan políticamente hoy en Argentina lo hacen no solo en movimientos autónomos y críticos de las formas institucionales de representación. Gran parte del campo militante juvenil se vincula hoy a proyectos partidarios y toman como referencia al Estado, tanto a nivel nacional como en las provincias y ello ha impactado en las organizaciones de estudiantes secundarios. La revinculación entre participación juvenil y formas institucionalizadas de participación política se explica por varios factores y se hace claramente visible entre los años 2008 y 2009 (Larrondo, 2015: 8).

Desde ya que toda norma regula un determinado comportamiento. Todas las leyes de centros de estudiantes mencionadas contribuyen a reconocer los ya existentes y a promover la creación en aquellas escuelas donde los estudiantes aún no se hayan organizado. Las diferencias sutiles residen en algunos artículos que establecen regulaciones tales como la estructura in-

terna, la convocatoria a elecciones, los principios y el período de duración de los cargos, entre otros aspectos.

Convivencia y conflicto escolar

Como dijimos, la etapa inaugurada luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional implicó también la consolidación de un entramado legislativo que reconoce y enuncia los derechos de los y las jóvenes, y promueve la instauración de medidas de acción positivas traducidas en políticas públicas.

En las últimas décadas ha habido un avance en relación a la convivencia que implicó una modificación de la regulación de la disciplina y los vínculos en el espacio escolar. A grandes rasgos, podemos mencionar como cambios la promoción de la gestión de conflictos desde la conformación de acuerdos colectivos y el establecimiento de vías de participación y expresión a través de representantes, buscando una construcción de ciudadanía juvenil basada en mecanismos democráticos y marcos comunes de justicia entre estudiantes y docentes (Núñez, 2013). La participación de los distintos actores escolares en la discusión de las normas de convivencia y la búsqueda de resolución de los conflictos trae aspectos novedosos bien interesantes para analizar acerca de cómo se conforman los vínculos intrageneracionales e intergeneracionales en el espacio escolar.

Una de las primeras normativas a nivel nacional que abordó la convivencia desde esta perspectiva fue la Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación (CFE) sobre la aprobación del documento Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Allí se brindan las principales recomendaciones para planificar líneas de acción tendientes a prosperar en los cambios que la política educativa intenta implementar en el nivel secundario. Esta resolución constituye uno de los primeros avances en la profundización de lo establecido en la LEN sobre convivencia.[7]

Esta resolución propone específicamente que, para el 2010, las provincias implementen procesos de revisión, reformulación y /o reelaboración de las regulaciones sobre: evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes; acompañamientos específicos de las trayectorias escolares; condiciones de ingreso, de permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes, y convivencia escolar.

7. Título II «Sistema Educativo Nacional», capítulo IV «Escuela secundaria», artículo 32; título X «Gobierno y administración», capítulo V «La institución educativa», artículo 123, incisos b) e i) y artículo 126, incisos h) y e).

Cada jurisdicción, a partir de esta resolución, debe definir el régimen académico de la escuela secundaria obligatoria. En el tercer artículo, el CFE lo describe como un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes.

Específicamente, en la segunda parte del documento Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, titulada «Sentidos, orientaciones y regulaciones sobre convivencia escolar», el CFE establece un conjunto de ejes rectores y orientaciones para ser implementados tanto a nivel jurisdiccional como institucional en pos del mejoramiento de los niveles de convivencia escolar.

Estos ejes son:

- marco legal en la que se basa,
- orientaciones para la elaboración de la normativa jurisdiccional,
- acuerdos escolares de convivencia (definiciones y procedimientos de instauración),
- sobre las sanciones,
- órganos de participación democrática sobre temas de convivencia escolar,
- otras formas de participación de los jóvenes en la experiencia escolar, y
- la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia escolar.

A nivel institucional, cabe destacar que la resolución convoca a cada establecimiento a conformar sus propios acuerdos de convivencia, para regular las relaciones entre docentes y estudiantes y de estos entre sí. Las normas que allí se plasmen deben ser el producto del consenso logrado entre los diferentes actores institucionales. Del mismo modo, establece la conformación de consejos de convivencia con la participación de representantes de los diferentes actores institucionales.

La resolución también señala que las escuelas deben instaurar procedimientos institucionales que den lugar a la opinión y a la participación de los estudiantes respecto a todo aquello que los afecta de la vida escolar, sean asociaciones, centros o clubes estudiantiles.

En el 2012, varias noticias de situaciones de conflictos entre pares en el ámbito escolar fueron presentadas por los medios de comunicación como un nuevo fenómeno denominado *bullying*. En este escenario, se sancionó un año después la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas 26892. Si bien el concepto de *bullying* no es mencionado en su texto, la vinculación fue

establecida en la agenda pública, donde esta ley se hizo conocida como «la ley antibullying».

Pero aún más: no solo el *bullying* no aparece mencionado en la ley, sino que la entonces diputada Mara Brawer, una de sus impulsoras, buscó diferenciarse de quienes pensaban que el problema era solamente el «acoso entre pares» –modo de traducir *bullying*–, para abordar la problemática de la convivencia escolar en términos institucionales y no individualizantes. La ley establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

La norma busca potenciar las iniciativas jurisdiccionales sobre el tema aportando, desde una perspectiva centralizada, una respuesta a la demanda emergida de diferentes voces del sistema educativo frente a la percepción del incremento de situaciones de violencia en el ámbito escolar. En relación con la participación estudiantil, promueve la conformación de espacios donde participen todos los actores escolares y hace especial hincapié en garantizar la intervención de los estudiantes, atendiendo al nivel y la modalidad.

Tal como lo expresa en su articulado, específicamente en el segundo, esta norma toma como principios orientadores la Convención sobre los Derechos del Niño, la LEN y la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26061, vigentes las dos últimas desde 2006. Y fija tres ejes principales: la convivencia escolar, la conflictividad social y la asistencia técnica de equipos especializados en investigación de experiencias referidas a las temáticas.

En cuanto a la convivencia, busca «promover la elaboración y revisión de las normas sobre convivencia en las instituciones educativas en cada una de las jurisdicciones educativas del país para todos los niveles y modalidades de la enseñanza». En cuanto al conflicto escolar, se propone:

> [...] capacitar para la prevención y el abordaje de situaciones de violencia en las instituciones educativas; fortalecer a los equipos especializados de las jurisdicciones; elaborar una guía orientadora que establezca líneas de acción, criterios normativos y distribución de responsabilidades; crear una línea telefónica nacional gratuita para la atención de situaciones de violencia en las escuelas; promover junto con los equipos jurisdiccionales la articulación con la autoridad local y los servicios locales de protección integral de derechos» (art. 8).

La ley de convivencia se refiere específicamente al respeto a la dignidad e intimidad de las personas, al reconocimiento de creencias y valores respetando la diversidad, al repudio a toda forma de discriminación o rechazo y

a todas las formas de violencias sean estas físicas o en entornos virtuales. Además, promueve la resolución no violenta de conflictos, reconociendo el derecho a participar de todos los actores de la comunidad en los diferentes ámbitos de la vida educativa. En este camino, promueve trabajar el sentido formativo de las sanciones, planteándose como primer objetivo: «garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica» (art. 3).

Así, la ley de convivencia también propone traspasar las paredes de las instituciones educativas para reconocer los problemas de convivencia de la sociedad, otorgándole a la escuela un rol en esa reparación de lazos sociales. En este punto se puede leer uno de los avances más sustanciales del derecho a la educación en Argentina de los últimos diez años, en tanto se promueve entenderlo desde la mirada integral que promueven los tratados internacionales, como por el ejemplo la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

Pero no solo cabe destacar la normativa sobre convivencia, durante los últimos años se desplegaron además varios programas a nivel nacional que buscaron avanzar en el sentido de considerar a los niños, niñas y adolescentes, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, en tanto sujetos de derecho. Así, en 2004 se crea el Programa Nacional de Convivencia Escolar, con el propósito de asesorar y acompañar a las escuelas en tres áreas: las normativas escolares sobre convivencia o disciplina escolar, la formación de supervisores y directores para trabajar sobre los vínculos en la escuela y la relación entre la escuela y la familia. También se conforman los programas de participación educativa que se nuclean en la Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en la Escuela, creado por Resolución Ministerial 1886/13 (Ministerio de Educación de la Nación). Allí se establece como objetivo principal «promover la construcción de una cultura institucional que afiance las prácticas democráticas en el sistema educativo, que promueva la participación de niños, niñas y adolescentes en las escuelas». Entre los objetivos, para lograr esta meta general, incluye favorecer tanto el conocimiento como el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes en y desde el sistema educativo. Esta perspectiva es la que enmarca los programas incluidos en la Coordinación, sea desde la intervención directa en las provincias como desde la investigación y capacitación, tal como es el caso del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

A nivel jurisdiccional, la situación es muy heterogénea. Las normativas sancionadas de manera posterior a la nacional son las de las provincias de Chubut (adhesión a la ley nacional en 2014), Corrientes (Ley 6212/2013), Mendoza (Resolución 445/2013) y Misiones (Resolución 632/2013). El resto de las provincias sancionaron o reglamentaron normativas en relación a la convivencia escolar varios años antes: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ley

223/1999), Jujuy (5279/2001), Chaco (5221/2003), Catamarca (5189/2006), La Rioja (8295/2008), Provincia de Buenos Aires (Resolución 1593/2002 reemplazada por Resolución 1709/09), Santa Fe (Decreto 181/2009), Entre Ríos (Resolución 1692/2009), Córdoba (Resolución 149/2010), Santa Cruz (Resolución 788/2010), Formosa (Resolución 3262/2012), Neuquén (Resolución 1172/2012) y San Luis (Resolución 826/2012).

Como puede observarse, no necesariamente en todos los casos se promulgaron leyes, sino que los Ministerios de Educación provinciales fueron los que tomaron la iniciativa mediante resoluciones que actuaron como medida de gobierno así como también, en algunos casos, decretaron políticas públicas en torno a la convivencia y el conflicto escolar.

La metodología varía de acuerdo a cada proyecto: creación de planes, promoción de acuerdos de convivencia, establecimiento de normativas internas en las instituciones educativas, fomentación de espacios de diálogo, etc. Por otra parte, las escuelas secundarias tienen de hecho reglamentos internos donde establecen acuerdos comunes de convivencia, comportamiento, sanciones, etc. Algunas de ellas poseen acuerdos de convivencia; otras, reglamentos y otras, consejos de convivencia o de aula. En fin, cada institución promueve diferentes formas de generar buenas prácticas de convivencia.

Estas normativas lo que establecen son parámetros generales para contribuir en la institucionalización de esas prácticas. Incluso, en algunos casos provinciales, se menciona el *bullying* como hecho a tratar entre estudiantes y adultos.

Avances normativos en la Provincia de Buenos Aires

Como hemos mencionado en el apartado anterior, al igual que otras provincias argentinas, Buenos Aires ha sancionado diferentes normativas acordes a las leyes nacionales en términos de reconocimiento de los jóvenes como sujetos políticos de derechos.

En cuanto al voto joven, la sanción de la Ley 14456 en el año 2013 modifica la Ley Electoral provincial 5109 e incorpora a los jóvenes desde 16 años como parte de los electores.

Respecto a la Ley de Centros de Estudiantes, la Provincia de Buenos Aires sanciona en 2013 la suya propia, que garantiza y promueve la creación de organismos de participación estudiantil bajo la forma de centro de estudiantes. Cada escuela deberá tener uno único, cuyos objetivos se engloban en la defensa y protección de los derechos de los estudiantes. Los centros de estudiantes son la única modalidad reconocida en la ley, en la que, por un lado, se establece el reconocimiento de los centros preexistentes a su sanción y, por otro, se determina que en aquellas escuelas que no cuenten

con centros de estudiantes deberán las autoridades convocar a los delegados para que lleven adelante los mecanismos necesarios para llamar a elecciones para su conformación.

Respecto a la convivencia, en 2009 la Subsecretaría de Educación provincial dicta la Resolución 1709 «Acuerdos Institucionales de Convivencia» (AIC), que modifica la Resolución 1593 del 2002 y tiene como ámbito de aplicación todas las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (polimodales, medias y secundarias básicas). En su texto, la resolución incorpora la obligatoriedad de crear el Consejo Institucional de Convivencia (CIC), que es el organismo que funciona asesorando a la dirección de la escuela en la elaboración, aplicación y redefinición de los AIC. El CIC, como organismo permanente de tratamiento de la convivencia institucional, asume un carácter preventivo y propositivo respecto de la convivencia escolar. El mecanismo de aprobación de los AIC conlleva la creación de comisiones distritales evaluadoras y, además, la propia resolución incorpora un mecanismo participativo para la elaboración de estos acuerdos. Es decir, resultan ser espacios de participación, debate e inclusión de la comunidad educativa para los asuntos vinculados a la convivencia escolar y a la prevención de la violencia.

Las diferencias sustanciales respecto de la normativa anterior radican en que en esta no se postulaba la obligatoriedad de los CIC, estaba ausente el establecimiento del proceso participativo para la elaboración de los AIC como así también las comisiones evaluadoras. En 2006, la evaluación y aprobación de los AIC se realizó de manera centralizada.

El conjunto de leyes analizadas anteriormente, tanto a nivel nacional como provincial, puede interpretarse como decisiones por parte de la clase política en pos de generar iniciativas inclusivas para la juventud. Otra hipótesis sobre estas sanciones se vincula con que contemporáneamente, entre 2011 y 2015, algunos espacios juveniles protagonizaron fuertes movilizaciones en las escuelas secundarias en ciudades como Buenos Aires y Córdoba en defensa de la educación pública, contra la reforma de los planes de estudio, por reclamos edilicios, etc. Además, durante los últimos años florecieron agrupaciones juveniles de los partidos políticos o al menos se produjo una mayor visibilidad de ellas en el espacio público. De esta manera, si no se trató de un proceso donde más jóvenes se acercaron a militar en partidos políticos y de allí que podría hablarse de un «momento de ingreso o regreso a la política por parte de la *juventud*» (Vázquez, 2013: 2), es claro que en ese tiempo existió un intento de construir a la *juventud* como valor o causa pública (ibíd.). Esta expansión normativa del horizonte de derechos en la escuela no se traduce de manera necesaria en la cotidianeidad escolar, pero sí refiere a una escena novedosa en relación al lugar que tenía anteriormente (Núñez, 2013). En esa línea, puede señalarse también que las leyes pudieron ser parte de una demanda generalizada de la juventud hacia un

Estado que hasta entonces no había legislado en ese sentido, aun cuando no se trataba de demandas del movimiento estudiantil. Entendemos que es un proceso político todavía demasiado reciente como para extraer conclusiones definitivas. Incluso así, es plausible sostener que la participación estudiantil fue, durante los últimos años, un objetivo a cumplir por parte de los programas dirigidos a los jóvenes, en una producción socioestatal de la juventud que combina sentidos más vinculados al compromiso político y/o militante, con la impronta de las recomendaciones formuladas por organismos internacionales para la implementación de políticas para la juventud en América Latina (Vázquez, 2015).

Ahora bien, las normativas mencionadas hasta aquí cobran diferentes sentidos según el contexto y/o territorialidad donde son aplicadas y según los actores que las llevan a cabo. De allí que resulta necesario dar cuenta, básicamente, de los principales indicadores educativos del nivel secundario en los departamentos donde se realizó la investigación y la relación de estos con el total del país y de la Provincia de Buenos Aires.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LOS INDICADORES EDUCATIVOS

La investigación estuvo centrada en cuatro instituciones del nivel secundario de gestión estatal de cuatro localidades de los departamentos de Campana, La Matanza, Saladillo y San Isidro, Provincia de Buenos Aires. En este apartado nos interesa dar cuenta de las similitudes y las diferencias en cuanto a indicadores educativos entre ellas y a su vez con el resto de la Provincia de Buenos Aires y el país.

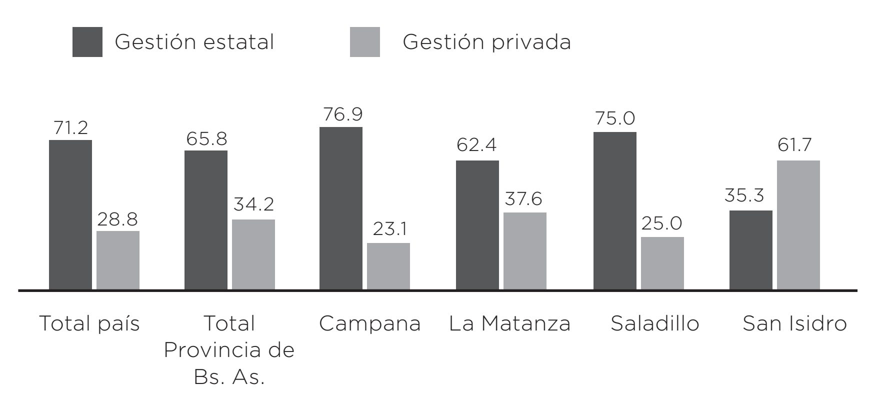
El sistema educativo argentino, al igual que otros países, cuenta con un Sistema Nacional de Indicadores Educativos,[8] que facilita la comprensión de la realidad de la situación de los diferentes niveles educativos y permite observar su evolución en el tiempo. Si bien su alcance es limitado –más aún si los indicadores no son leídos en relación con otros–, la presentación de un conjunto significativo de indicadores tal como la que haremos en este apartado contribuye a iluminar una determinada realidad, contextualizar las conclusiones a las que arribemos en la investigación y orientar en la toma de decisiones de la planificación en políticas sociales en educación (Tiana Ferrer, 2013).

8. Nos referimos a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece), que dependía de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación.

Específicamente, analizaremos la cantidad de escuelas secundarias, la matrícula, la promoción, la repitencia, los alumnos salidos sin pase y la sobreedad avanzada en cada uno de los departamentos. Somos conscientes de que los indicadores no son neutros y que su elección implica una propuesta de interpretación de la realidad, pero entendemos que su lectura no solo provee información sino que además permite analizar tendencias futuras (Morduchowicz, 2006). De allí que optamos por presentar algunos datos que nos ayudan a interpretar el proceso de las condiciones del flujo en el nivel.

En relación a la *cantidad de escuelas del nivel secundario*,[9] en las localidades seleccionadas la mayoría pertenece a la gestión estatal, tal como sucede en todo el país y en toda la Provincia de Buenos Aires, a excepción de San Isidro, donde el porcentaje de escuelas de gestión privada supera al de gestión estatal (Gráfico 1).

Gráfico 1. Unidades de servicio del nivel secundario. Educación común.[10] Total país, total Provincia de Buenos Aires y localidades según gestión. En porcentaje.



Fuente: Relevamiento Anual 2014,
Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (Diniee).

9. El dato corresponde a lo que la Diniece denomina «unidades de servicio»: establecimientos educativos que pueden estar alojados en un mismo edificio o, por lo contrario, pueden tener anexos. Se cuentan por nivel educativo. Por ejemplo, un mismo edificio puede contar con tres niveles educativos; inicial, primaria y secundaria, en este caso cada nivel es un servicio educativo. Por el contrario, una unidad de servicio puede tener dos edificios.

10. Por educación común se considera a todas las ofertas educativas del nivel secundario, sin contemplar las modalidades establecidas en la Ley de Educación Nacional.

Situación similar sucede al considerar el indicador *matrícula de los alumnos*. Se evidencian diferencias de comportamiento al comparar los departamentos entre sí y en relación con la totalidad del país y con la de la Provincia de Buenos Aires. A nivel nacional, el 71,5 por ciento de los alumnos cursa el nivel secundario en la gestión estatal. En la Provincia de Buenos Aires, ese porcentaje desciende al 66,8 (Cuadro 1). Si comparamos los departamentos entre sí, Campana es el que tiene mayor porcentaje de alumnos bajo la égida de la educación de gestión estatal, superando al total del país y al de la provincia (80,9 por ciento). En tendencia decreciente, le sigue Saladillo y, por último, La Matanza. San Isidro, en cambio, en estrecha relación con los porcentajes de cantidad de escuelas que se muestran en el Gráfico 1, presenta el menor porcentaje de alumnos en la gestión estatal (Cuadro 1).

Cuadro 1. Matrícula alumnos del nivel secundario. Educación común. Total país, total Provincia de Buenos Aires y departamentos, según gestión estatal. En porcentajes y absolutos.

DEPARTAMENTO	ABSOLUTOS	PORCENTAJE
Total país	3.896.467	71,5
Total Buenos Aires	1.469.174	66,8
Campana	10.138	80,9
La Matanza	133.775	68,5
Saladillo	2.740	74,8
San Isidro	28.717	41,3

Fuente: Relevamiento Anual 2014, Diniee.

Al adentrarnos en las particularidades que muestran *los indicadores de proceso*,[11] es decir, aquellos que ponen en consideración las variables de la educación que describen las trayectorias de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evidencian tendencias al comparar los departamentos entre sí y estos con el total país y el total de la Provincia de Buenos Aires.

11. Especialmente aquí, tomamos promoción, repitencia, salidos sin pase y sobreedad avanzada (Red Federal de Información Educativa, 2005).

Uno de estos indicadores es la *promoción*.[12] Al comparar esta dimensión entre niveles (primario y secundario) y hacia el interior del nivel (básico y orientado) para la educación común sin desagregar por tipo de gestión, podemos afirmar que tanto para los totales nacional y provincial como para los departamentos, a medida que se avanza en los diferentes tramos de la escolaridad de los dos niveles, decrece la promoción de los alumnos encontrándose en el 8º año los porcentajes más bajos. En el 11º año, estos vuelven subir para decaer nuevamente en el 12º año. Es decir que la promoción en el nivel primario es mayor que en el ciclo básico y entre este y el ciclo orientado la tendencia describe oscilaciones en la medida que focalizamos el comportamiento del indicador entre los años de estudios. El Cuadro 2 muestra que existe una situación similar entre los departamentos, la provincia y el país. Ahora bien, si comparamos solo los totales (total primaria, total ciclo básico y total ciclo orientado), podemos concluir que la promoción decrece a medida que se avanza en los años de escolaridad, a excepción de Campana, donde el porcentaje del ciclo orientado es levemente mayor que el del ciclo básico.

Cuadro 2. Promoción en el nivel secundario, básico y orientado. Educación común. Total país, total Provincia de Buenos Aires[13] y departamentos. En porcentaje.

División político territorial	Primaria - Último año
	6°
Total país	97,60
Buenos Aires	98,72
Campana	99,52
La Matanza	98,58
Saladillo	97,96
San Isidro	99,57

12. Porcentaje de alumnos que aprobaron el año de estudio en el que estaban matriculados.

13. La estructura del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires es de seis años de nivel primario y seis años de nivel secundario para la Educación Común. Vale esta aclaración porque en otras jurisdicciones, la estructura es de siete años para el nivel primario y cinco, para el secundario.

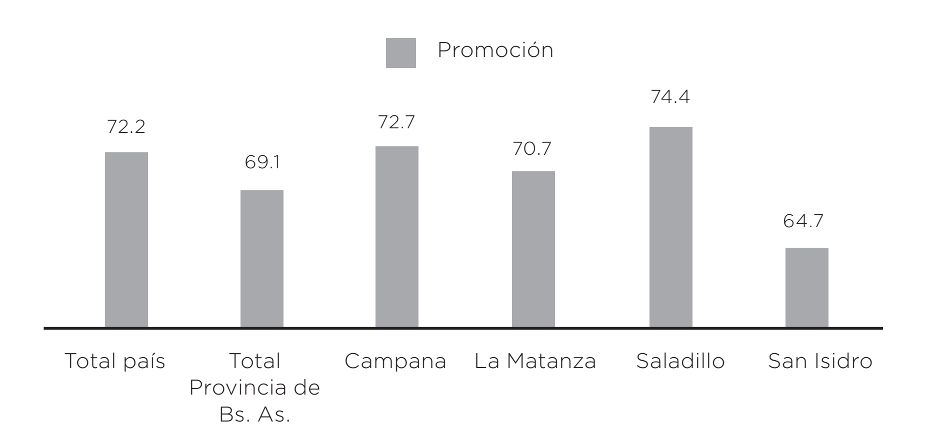
División político territorial	Secundaria - Ciclo básico			
	Total	Año de estudio		
		7°	8°	9°
Total país	80,05	89,58	74,60	75,61
Buenos Aires	79,40	85,85	74,57	77,48
Campana	76,56	80,51	77,24	70,23
La Matanza	82,26	89,55	77,75	79,08
Saladillo	83,09	89,42	81,46	77,83
San Isidro	86,16	94,31	79,67	84,67

División político territorial	Secundaria - Ciclo orientado			
	Total	Año de estudio		
		10°	11°	12°
Total país	79,13	76,17	84,86	76,69
Buenos Aires	76,13	72,63	81,55	75,00
Campana	77,36	70,45	83,52	81,68
La Matanza	74,72	71,94	80,18	72,25
Saladillo	81,72	77,85	87,27	80,62
San Isidro	80,04	80,35	85,65	73,05

Fuente: Relevamientos Anuales 2013 y 2014, Diniee.

Para la gestión estatal, Saladillo es el departamento que presenta el porcentaje más alto de promoción de los alumnos (74,4), incluso si lo comparamos con el total país y con la Provincia de Buenos Aires. San Isidro, por el contrario, presenta el más bajo índice de promoción (64,7) (Gráfico 2).

Gráfico 2. Promoción en el nivel secundario. Educación común. Total país, total Provincia de Buenos Aires y departamentos según gestión estatal. En porcentaje.



Fuente: Relevamiento Anual 2014, Diniee.

La dimensión *repitencia*[14] es otro de los indicadores de proceso. Al analizar el comportamiento de esta dimensión para la educación común sin desagregar por tipo de gestión hacia el interior del nivel, encontramos que la repitencia en el ciclo básico, en cada uno de los tres años que lo conforman, es mayor que en el ciclo orientado. Ahora bien, al focalizar en esta tendencia visualizamos que tanto en el país como en la Provincia de Buenos Aires y en los departamentos, el 8º año es el que reúne los mayores índices, a excepción del departamento de Saladillo, que aumenta 1 punto en el 10 º año (Cuadro 3).

14. Este indicador visualiza a los alumnos que se inscribieron como repitentes en el mismo año de estudio por no haber cumplido con los requisitos de promoción en el ciclo lectivo anterior.

Cuadro 3. Repitencia en el nivel secundario (básico y orientado). Educación común. Total país, total Provincia de Buenos Aires y departamentos. En porcentaje.

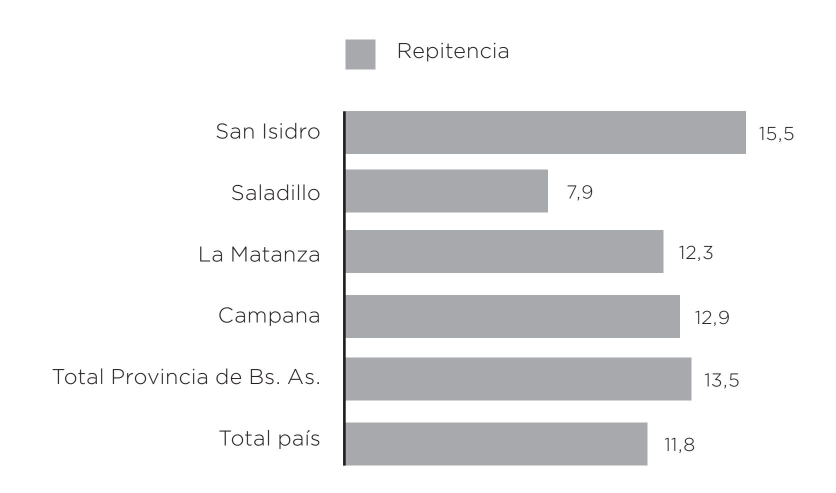
División político territorial	Secundaria - Ciclo Básico			
	Total	Año de estudio		
		7°	8°	9°
Total país	11,58	7,90	14,64	12,16
Buenos Aires	12,38	11,03	14,61	11,30
Campana	13,41	13,31	15,66	10,76
La Matanza	11,10	9,87	13,05	10,21
Saladillo	7,46	6,35	8,61	7,39
San Isidro	9,90	7,89	11,21	10,63

División político territorial	Secundaria - Ciclo Orientado			
	Total	Año de estudio		
		10°	11°	12°
Total país	6,35	9,90	5,86	1,59
Buenos Aires	7,22	10,71	6,85	2,00
Campana	7,30	10,60	6,40	2,57
La Matanza	7,79	11,07	7,63	2,54
Saladillo	4,61	9,62	2,65	0,00
San Isidro	5,48	8,73	5,46	1,10

Fuente: Relevamientos Anuales 2013 y 2014, Diniee.

Para la gestión estatal, como se describe en el Gráfico 3, el departamento de San Isidro es el que tiene el porcentaje más alto en repitencia, incluso con respecto al total país y total Buenos Aires. Saladillo es el que posee el más bajo, con una diferencia de por lo menos 5 por ciento respecto al resto.

Gráfico 3. Repitencia en el nivel secundario. Educación común. Total país, total Provincia de Buenos Aires y departamentos según gestión estatal. En porcentaje.



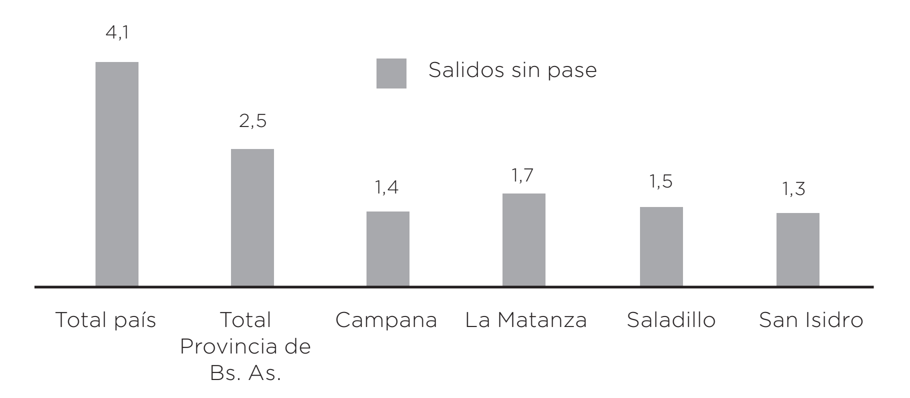
Fuente: Relevamiento Anual 2014, Diniee.

El indicador *salidos sin pase*,[15] es otro de los indicadores de proceso, da cuenta de las trayectorias escolares de los jóvenes.

Para la gestión estatal, los porcentajes de alumnos salidos sin pase a otras escuelas difieren bastante entre el total país, el total provincial y los índices departamentales. En el Gráfico 4, podemos visualizar que el porcentaje más alto se ubica en el total nacional, seguido por el de la Provincia de Buenos Aires. Entre los departamentos entre sí, las diferencias no son significativas, siendo San Isidro el que tiene el menor índice.

15. Alumnos/as que salieron, entre el 30 de abril y el último día de clase del período escolar de un año lectivo determinado, sin solicitar pase a otro establecimiento.

Gráfico 4. Salidos sin pase en el nivel secundario. Educación común. Total país, total Provincia de Buenos Aires y departamentos, según gestión estatal. En porcentaje.



Fuente: Relevamiento Anual 2014, Diniee.

Por último, la dimensión *sobreedad avanzada*[16] nos muestra aspectos centrales de las trayectorias de los jóvenes. Para la educación común, al hacer una comparación entre los porcentajes totales entre niveles y hacia el interior del nivel secundario, la tendencia muestra que al avanzar los años de escolarización aumenta la cantidad de alumnos que tienen dos o más años de la edad teórica del grado/año que cursan. Los departamentos de La Matanza y Campana muestran los porcentajes más altos de sobreedad en relación a los otros departamentos, al total país y al total Provincia de Buenos Aires (Cuadro 4).

Cuadro 4. Sobreedad avanzada en el nivel secundario. Educación común. Total país, total Provincia de Buenos Aires y departamentos. En porcentaje.

División político territorial	Primaria - Último año
	6º
Total país	21,63
Buenos Aires	16,50

continúa

16. El porcentaje de alumnos que tienen una edad mayor (dos años o más) en relación a la edad teórica del grado/año que se encuentran cursando.

Campana	17,68
La Matanza	16,29
Saladillo	15,06
San Isidro	11,10

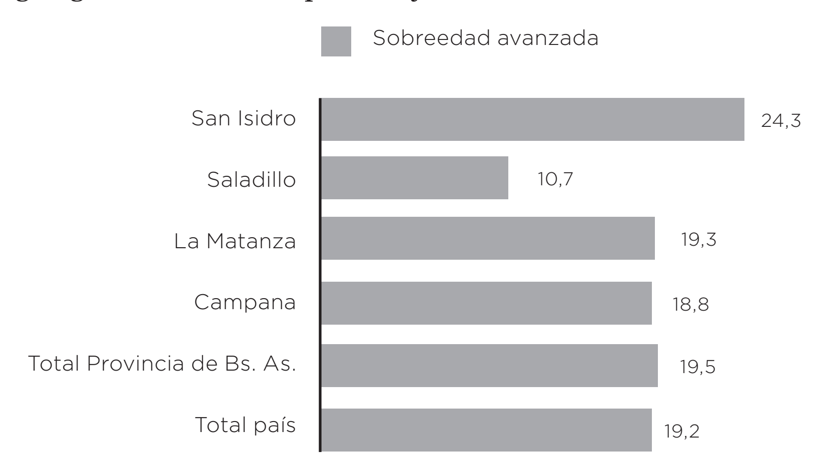
División político territorial	Secundaria - Ciclo básico			
	Total	Año de estudio		
		7º	8º	9º
Total país	35,75	30,25	38,65	38,60
Buenos Aires	34,99	31,05	37,71	36,45
Campana	37,59	34,27	40,66	38,42
La Matanza	35,33	30,83	38,15	37,24
Saladillo	23,32	20,00	23,78	26,52
San Isidro	27,49	22,71	30,15	29,70

División político territorial	Secundaria - Ciclo orientado			
	Total	Año de estudio		
		10º	11º	12º
Total país	35,47	39,75	34,89	29,69
Buenos Aires	34,97	39,87	34,43	27,67
Campana	38,88	43,58	39,11	30,17
La Matanza	39,70	43,74	40,00	32,57
Saladillo	26,02	27,07	26,53	24,00
San Isidro	26,94	31,59	26,95	20,63

Fuente: Relevamientos Anuales 2013 y 2014, Diniee.

Si nos detenemos en la gestión estatal, el comportamiento del indicador es diferente. En el Gráfico 5, se evidencia que el porcentaje más alto lo registra el departamento de San Isidro. Campana y La Matanza mantienen igual tendencia que la que describimos para ambas gestiones en el Cuadro 4, mucho más cercanos a los porcentajes del total de la Provincia de Buenos Aires y total país.

Gráfico 5. Sobreedad avanzada en el nivel secundario. Educación común. Total país, total Provincia de Buenos Aires y departamentos según gestión estatal. En porcentaje.



Fuente: Relevamiento Anual 2014, Diniee.

Al realizar una lectura general de los indicadores de proceso, podemos afirmar que –en líneas generales– a medida que aumentan los años de escolarización, decrece la promoción en el nivel secundario. A su vez, la repitencia en el primer ciclo, los salidos sin pase y la sobreedad avanzada aumentan a medida que se incrementan los años de dicha escolarización. A esta lectura general es importante incorporar ciertas particularidades. El ciclo básico del nivel es el que presenta los porcentajes más críticos de estos indicadores, siendo el 8º año (2º año) el punto de inflexión de las trayectorias escolares de las y los jóvenes. Sin embargo, aquellos que logran llegar al ciclo orientado mantienen la tendencia de incremento de los porcentajes, como por ejemplo en sobreedad. Diferentes autores (Kessler, 2004; Terigi, 2010) dan cuenta de esta problemática y destacan que la situación descripta podrían constituirse en una posible antesala para la no finalización del nivel secundario de la educación común. En los últimos años, tal como fue detallado en los apartados anteriores, se sancionaron diferentes normativas para afrontar la problemática de la no terminalidad de la escuela secundaria. De todos modos y en función de los análisis realizados, se evidencia la necesidad de seguir profundizando y sostener en el tiempo la implementación de políticas educativas que tengan como base esas normativas y que acompañen a las y los jóvenes en la conclusión de sus estudios.

CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA: ESCUELAS CON ENTIDAD PROPIA

La muestra sobre la que se realizó el trabajo de campo de esta investigación quedó constituida por cuatro escuelas, tratadas como *tipos de escuelas*. Su selección se realizó a partir de una muestra intencional de escuelas que nos permitió obtener un estudio con mayor profundidad desde la selección de casos específicos (Patton, 1990).

Según Robert Stake (2005), el estudio de caso es «el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (ibíd.: 11). Sobre las limitaciones de este tipo de metodología para realizar una generalización, sostiene:

> [...] el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace (ibíd.: 20).

Es interesante sumar aquí la posición de Rob Walker al respecto: «Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?» (Walker, 1983: 47).

En nuestra investigación, la selección de los casos respondió, por una parte, a la modalidad de las escuelas y, por otra, a la particularidad de su historia y a las características que las diferencian entre sí y que se muestra en la conformación de matrices institucionales particulares. Cada escuela, aun cuando comparte condiciones con todos los otros establecimientos del nivel, ofrece a los estudiantes una trama institucional particular de la cual pueden tanto sujetarse así como contra la cual pueden resistir estudiantes y docentes en tanto resultado de las relaciones y los sentidos puestos en juego.

Escuela zona norte conurbano

Es actualmente una escuela de educación secundaria –en adelante EEM– ubicada en la zona norte del conurbano bonaerense. Su creación data de 1916 como institución de dependencia nacional. Es un establecimiento con mucho prestigio en el partido, a pesar de la preponderancia que allí tienen los colegios privados y, hasta el proceso de provincialización, contaba con examen de ingreso.

En este momento, la escuela funciona en los turnos mañana y tarde, y tiene las orientaciones de bachiller con orientación en Ciencias Sociales y

bachiller modalizado en Ciencias y Letras. Tiene una matrícula aproximada de 1.200 alumnos, y los jóvenes que asisten al establecimiento, según se desprende de la muestra tomada, se dividen entre quienes viven en las cercanías de la escuela, muchos de quienes han asistido a primarias privadas y poseen un nivel socioeconómico medio-alto, y otros que provienen de otras localidades e incluso de otros partidos.

Ediliciamente, se trata de una tradicional escuela nacional, cuyo edificio principal se asemeja a una antigua mansión, caracterizada por espacios amplios y abiertos. La tradición que porta la institución se puede visualizar en las innumerables placas de bronce que recuerdan distintos aniversarios, donadas por exalumnos, docentes y otras entidades de la sociedad civil, lo que da cuenta de una comunidad escolar que trasciende en el tiempo.

Nueva escuela zona oeste conurbano

La escuela ubicada en la zona oeste del conurbano bonaerense se crea en 1995, como anexo de otro establecimiento que funcionaba en una primaria, a partir de la expansión del sistema educativo. El edificio propio es adquirido en 1999.

La escuela funciona en tres turnos. En el vespertino tiene lugar la escuela media de adultos (con el bachiller en Ciencias Sociales), en turno mañana y tarde ESB y ESS (expolimodal), con las modalidades de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y también posee un anexo ubicado a diez cuadras de la sede en el que funcionan cursos del ciclo básico.

Asisten a la escuela estudiantes pertenecientes a los sectores populares. Provienen de hogares en los que sus trayectorias educativas se interrumpen mayoritariamente en la educación primaria completa o secundaria incompleta, según los datos arrojados por la encuesta.

Escuela técnica zona norte

La escuela técnica considerada en el trabajo de campo es la única escuela estatal de la localidad donde se asienta que está habilitada para otorgar títulos de técnicos en cuatro especialidades: técnico electromecánico, técnico químico, técnico electrónico y técnico en informática personal y profesional. Brinda la posibilidad de cursar la escuela secundaria básica y la escuela secundaria superior en la misma institución, es decir, los alumnos deben concurrir desde 1er año (ex 7mo). Los planes de estudios se encuentran todos orientados hacia la enseñanza técnica, por lo cual aquellos alumnos que quieran seguir la carrera técnica deben concurrir desde 1er año.

La escuela funciona en tres turnos: mañana, tarde y vespertino (hasta las 22 horas). Según la modalidad y la cursada, los estudiantes pueden cursar materias y talleres en los tres turnos, lo que hace que pasen muchas horas en la escuela.

El establecimiento consta de dos construcciones claramente diferenciadas; por un lado, una construcción muy antigua (de más o menos cien años), deteriorada, de medianas dimensiones, que se encuentra en mal estado de conservación. Otra de construcción más moderna, de grandes dimensiones y dos plantas, en donde se desarrolla el 90 por ciento de las actividades de la escuela. En la planta baja, la secretaría, un gran salón de usos múltiples, biblioteca, aulas, baños, dirección y, más atrás, después de un patio descubierto, la vivienda del casero y cuatro aulas modulares. En planta alta, talleres, aulas y tres salas de informática.

Respecto a los aspectos socioeconómicos de la escuela, el entorno y sus estudiantes, un bajo porcentaje de la matrícula proviene del casco urbano de la ciudad donde está ubicada la institución. En tanto que un alto porcentaje lo hace de los barrios de alrededor, algunos más cercanos y otros mucho más alejados. La matrícula aproximada de la escuela es de 1.000 alumnos (mayoritariamente varones).

Escuela zona norte interior de la Provincia de Buenos Aires

Fue creada como escuela de jurisdicción nacional en 1929 y comenzó a funcionar al año siguiente. Al igual que la otra escuela antigua de zona norte del conurbano, este establecimiento es actualmente una EEM, nueva denominación desde 1994.

Al momento del trabajo de campo, contaba con un total de 247 alumnos. Las modalidades que ofrece son: Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones, y Comunicación, Arte y Diseño.

El edificio es de dos pisos y ocupa una manzana entera. En la fachada podemos ver algunos carteles mostrando la antigüedad de la institución. En función de la encuesta realizada, se pudo constatar que no hay un perfil de alumno claramente definido, sino que asisten jóvenes de diferentes sectores sociales de la localidad, con diversas trayectorias educativas familiares y variadas expectativas en cuanto a su educación secundaria.

REFLEXIONES FINALES

Desde el 2004 se consensuaron diferentes normativas para nivel secundario que permitieron el surgimiento y financiamiento de variados programas

y proyectos –tanto a nivel nacional como provincial–. Si bien el puntapié inicial fue la Ley de Educación Nacional en la que se define la obligatoriedad del nivel, existieron a partir de ella un conjunto de resoluciones votadas en el Consejo Federal de Educación que, con el fin de dar cumplimiento a esa obligatoriedad, profundizaron en diferentes aspectos lo relativo a la inclusión de las y los jóvenes, al egreso en tiempo y forma del nivel y a la participación juvenil en el ámbito escolar, como forma de aumentar los niveles de democratización hacia el interior de la escuela.

Por otra parte, durante las últimas décadas hubo un aumento progresivo de la matrícula en la educación secundaria. Este proceso, que se reforzó con el establecimiento de la obligatoriedad del nivel, provocó –no de manera automática, pero sí gradual– la inclusión de sectores sociales que no habían podido acceder a esta instancia de formación. A pesar de esta tendencia, es decir, la de una inusitada cantidad de jóvenes en la escuela, y en función de los indicadores analizados en este capítulo, ciertos aspectos de la desigualdad escolar y social siguen permaneciendo en la actualidad.

Si bien la gradual inclusión de las y los jóvenes al nivel constituye en sí misma un gran avance de la política educativa de los últimos años, restan bastante esfuerzos por aunar y llevar a cabo acciones que garanticen el derecho a la educación de las y los jóvenes. Identificamos en este proceso lo que Gabriel Kessler (2014) dio en llamar «tendencias contrapuestas». Por un lado, un claro avance de intencionalidad política, manifestada tal como mencionamos en leyes y normativas *ad hoc*; pero, por otro, cierta perdurabilidad y/o reforzamiento de las desigualdades.

Como hemos descripto en el presente capítulo, es importante destacar que el contexto de la sanción del conjunto de leyes analizadas estuvo caracterizado por una fuerte presencia del movimiento estudiantil secundario en ciudades como Córdoba y Buenos Aires, donde los jóvenes se organizaron para demandar mejores condiciones edilicias y evitar reformas en los planes de estudio. Esta recuperación por parte de los jóvenes del espacio público como lugar de expresión política los ubica en una nueva posición de sujetos sociales, y las consecuencias se canalizan a través de la acción política de las fuerzas partidarias. Así, la escuela secundaria toma fuerte protagonismo en los debates académicos, políticos y mediáticos sobre la necesidad de aplicar reformas. También, los jóvenes comienzan a ser concebidos como sujetos políticos de derechos.

A lo largo de los capítulos siguientes analizaremos las formas en que los cambios legislativos toman cuerpo en las instituciones seleccionadas y, a su vez, profundizaremos diferentes aspectos que atraviesan a las escuelas. De allí que entendemos a dichas reformas como posibles insumos para nuevas diagramaciones de políticas educativas que deberían ponerse en juego para fortalecer el nivel secundario y las trayectorias escolares de las y los jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chaves, Mariana

2009 «Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983- 2006», en *Papeles de trabajo*, año 2, nº 5, pp. 1-93. Disponible en: <http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_15_Informedeinvestigacion_MarianaChaves.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Diniece (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación)

2015 *Datos de indicadores de proceso*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes.

Enrique, Iara

2010 «Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis», en *Boletín de Antropología y Educación*, nº 1, pp. 5-10. Disponible en: <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a01.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Jacinto, Claudia

2009 «Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria», artículo para el Debate 7 de Siteal «Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana», Buenos Aires, Siteal-IIPE-Unesco. Disponible en: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal090501.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Kessler, Gabriel

2004 «Trayectorias escolares», en íd., *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.

2014 «Tendencias contrapuestas en educación, salud y vivienda», en íd., *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 115-200.

Larrondo, Marina

2015 «Llamados a ser protagonistas. Política educativa, movilización juvenil y participación de los estudiantes secundarios. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009-2014», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, nº 18, pp. 2-20. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/2750/275041389008/> [consulta: 4 de junio de 2018].

Litichever, Lucía
2012 «¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, nº 1, pp. 1-10. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4839Litichever.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Morduchowicz, Alejandro
2006 *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*, Buenos Aires, IIPE-Unesco. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/indicadores_educativos.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Núñez, Pedro
2013 *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*, Buenos Aires, La Crujía.

Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián
2015 «Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)», en *Espacios en Blanco*, nº 25, pp. 351-372. Disponible en: <http://www.academia.edu/22745463/Estudios_sobre_construcci%C3%B3n_de_ciudadan%C3%ADa_en_la_escuela_secundaria_argentina_tendencias_y_categor%C3%ADas_en_las_investigaciones_en_la_%C3%BAltima_d%C3%A9cada_2002-2012_> [consulta: 4 de junio de 2018].

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía
2015 *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Patton, Michael
1990 *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, Sage.

Red Federal de Información Educativa
2005 *Sistema Nacional de Indicadores Educativos*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001408.pdf> [consulta: 13 de marzo 2019].

Southwell, Myriam
2012 «Formas de lo político en la escuela», en íd. (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens, pp. 49-70.

Stake, Robert

2005 *Investigación con estudio de caso*s, Madrid, Morata.

Terigi, Flavia

2008 «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», en *Propuesta Educativa*, vol. 1, nº 29, pp. 63-71. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf> [consulta: 25 de junio de 2018].

2009 *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación-OEI.

2010 «Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares», conferencia dictada en la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010, Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa, 23 de febrero. Disponible en: <http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf> [consulta: 25 de junio de 2018].

Tiana Ferrer, Alejandro

2013 «Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación», en Kisilevsky, Marta y Roca, Enrique (coords.), *Evaluación. Indicadores, metas y políticas educativas*, Madrid, OEI, pp. 17-30. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/EVAL2.pdf> [consulta: 25 de junio de 2018].

Tiramonti, Guillermina (comp.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Vázquez, Melina

2013 «En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento», en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, vol. 1, nº 7. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/download/2089/1805.pdf> [consulta: 25 de junio de 2018].

2015 *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Vommaro, Pablo y Cozachcow, Alejandro

2016 «Una mirada retrospectiva sobre los derechos políticos de las juventudes en la Argentina entre 2012 y 2015: de la sanción de "voto joven" a la media sanción de la Ley de Promoción de Juventudes», ponencia presentada en la IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de

Argentina, Facultades de Ciencia Política y Relaciones Internacionales y de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 21, 22 y 23 de noviembre.

Walker, Rob

1983 «La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos», en Dockrell, W. B. y Hamilton, David, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid, Narcea, pp. 42-82.

CAPÍTULO 2

Apuntes para una historia reciente de la escolarización en la Provincia de Buenos Aires

Myriam Southwell

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires requiere ser analizado sin pretender una mera correlación local con la dinámica de la escolarización nacional, ya que en su devenir desde las últimas décadas del siglo XIX esta jurisdicción ha desarrollado indistintamente contrapuntos, disonancias, coincidencias y anticipaciones de lo que sucedía a nivel país. Provincia gestora de la señera ley de educación que hubo en el territorio nacional (Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires 988, de 1875), Buenos Aires estableció –influida por Domingo Faustino Sarmiento– un sistema capilar de gobierno a través de consejos escolares, autoridades distritales y mecanismos dinámicos de inspección, que le han dado una peculiar configuración que ha sido actualizada recurrentemente en términos de tensiones del gobierno escolar.

En este capítulo buscaremos hacer una contribución realizando una somera presentación de las transformaciones de la política educativa durante el período 1970-2000, en el cual se han desplegado procesos notorios: la ampliación de la cobertura por creación de instituciones o por la incorporación de aquellas que habían sido de dependencia nacional, un nuevo «desacoplamiento» de decisiones político-educacionales de la Provincia de Buenos Aires en relación con los de la Nación, un crecimiento muy significativo de la vida urbana en el Gran Buenos Aires y –a la vez– procesos de empobrecimiento, desafiliación e insularización en ese territorio. Para ello nos concentraremos en las grandes decisiones de la política educativa provincial, las transformaciones institucionales y su impacto sobre la cobertura educativa, enmarcados en las tendencias sociales sobresalientes del país durante esas décadas.

Nos toca, de alguna manera, la caracterización de un momento de contracción económica y empobrecimiento, de menor absorción de la fuerza de trabajo, de heterogeneización de la condición obrera y de reversión de una serie de políticas, cuando disminuyeron los subsidios al transporte, se detuvo el desarrollo expansivo de loteos y el submercado de la «propiedad horizontal» se hizo selectivo para los sectores de ingresos medio-altos (Torres, 2006). Todos estos elementos tienen un impacto sobre esa red cultural e institucional que es el sostén de la escolaridad.

EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN[1]

La Dirección General de Escuelas ha tenido a su cargo la conducción escolar desde 1817 y ha transcurrido por diferentes formatos y organizaciones institucionales. No obstante, mayormente, ha mantenido la conformación que le dio la normativa del siglo XIX, es decir, integrada por la Dirección General, el Consejo General de Educación y los Consejos Escolares, más allá de algunos recortes de funciones en determinados momentos. Daniel Pinkasz y Cecilia Pitelli (1997) han afirmado que un momento en el que la política educativa provincial estuvo regida en mayor medida por las directrices nacionales fue el de las gestiones del peronismo –durante las gobernaciones de Domingo Mercante y Carlos Aloé–, cuando además los autores sitúan la gestación de un sistema de educación propiamente provincial a partir de la creación del nivel preescolar y una educación posprimaria vinculada a la formación para el trabajo (debe recordarse que la educación secundaria pertenecía a la órbita nacional).

En 1949 la Dirección General fue reemplazada por el Ministerio de Educación, acorde a la Constitución Provincial del mismo año. Helena Munín (1993) ha descripto el proceso según el cual se produce entre 1947 y 1949 una reconfiguración del gobierno, durante la cual la vieja estructura de Inspección General e inspecciones específicas es transformada en una estructura de direcciones, prevaleciendo una especificidad técnica de modalidades y niveles, más que el funcionamiento burocrático centralizado. Ello implicó

1. Sin adentrarnos en disquisiciones teóricas más extensas, adoptamos la noción de gobierno de la educación de Ian Hunter (1998), quien lo entiende como el «resultado de toda una serie de aparatos gubernamentales cuyas políticas se han improvisado para satisfacer contingencias amenazadoras [...] el sistema escolar, como tecnología clave de gobierno, responsable de la formación moral y social de la población, plantea su propia clase de legitimidad ética, es decir, legitimidad como un sistema experto de gobernación cívica, independiente de los principios de democracia, libertad, desarrollo completo, etc.» (Hunter, 1998: 22).

una pérdida de la centralidad de la Inspección como conducción del sistema, reposicionándola como una función entre otras de la conducción, lo que se vio reflejado en una modificación de las jerarquías dado que los inspectores generales fueron reemplazados por directores con su personal técnico (ibíd.). Aunque el cuerpo de inspectores mantuvo fuertes dosis de poder, su figura como máxima autoridad cedió a la de un cuerpo técnico; así, el personal de inspección fue desplazado a posiciones intermedias del sistema (ibíd.) y reemplazado por conducciones que no provenían del ascenso producido en el interior del sistema escolar. Se establece así una normativa que habilita el desplazamiento de ciertas funciones que habían sido clásicamente parte del rol político-pedagógico de los inspectores y que pasa a ser reconducido por otros canales, con una lógica política distinta y la consagración de circuitos de saber diferenciados, dicho algo esquemáticamente, uno más interno y otro más externo a la dinámica propia del sistema escolar bonaerense.

En las décadas siguientes esto se verá favorecido por la retórica de la planificación técnica como eje de las políticas públicas, lo que dará mayor presencia y peso a expertos (provenientes del mundo académico) y planificadores dentro de las direcciones, más que a aquella figura tradicional del inspector, central en el despliegue de la escolarización. Una consecuencia que podría derivarse es la separación entre un tipo de saber técnico-pedagógico con un horizonte más ligado al planeamiento de la política pública y otro saber más vinculado a la administración y la gestión cotidiana escolar. De allí en más, esta será una tensión permanente en la gestión del gobierno escolar.

Posteriormente, la estructura ministerial se mantuvo durante el gobierno inconstitucional de 1955 a 1958, a pesar de la derogación de la Constitución de 1949. Durante la gobernación de Oscar Alende (1958-1963) tuvieron continuidad tanto el Ministerio de Educación como la Dirección General de Escuelas (tal como había sido creada por la Constitución de 1853), pero sin su Consejo General, que era su órgano legislativo. Entre 1963 y 1966 se restauró la vieja Dirección General con el Consejo General y también se mantuvo en funcionamiento el Ministerio para la conducción de la educación media y superior. Durante el período de facto de 1966-1973, se volvió a suprimir el Consejo General y funcionaron el Ministerio y la Dirección General. Durante el gobierno peronista de 1973-1976, se establece el Ministerio de Educación como única estructura y el mismo criterio se mantuvo en el gobierno dictatorial de 1976-1983. En ese marco, se estableció que los consejos escolares –surgidos en 1875 e impulsados por Sarmiento– pasaban a tener solo funciones administrativas y no técnico-pedagógicas.[2] A partir

2. Resolución 126/76.

de 1983 se restablece la estructura establecida por la Constitución de 1853: Dirección General de Escuelas (se le agrega «y Cultura»), Consejo General y Consejos Escolares. Más allá de las vicisitudes institucionales señaladas, conviene reparar en la existencia del Consejo General de Educación como ámbito legislativo dentro del gobierno escolar, como rasgo que se arrastra de la influencia sarmientina y le da a la autoridad educativa provincial un estatus diferente al de otras gestiones educativas provinciales.

En 1977 el territorio provincial se dividió en ocho secciones de supervisión docente. A fines de los años ochenta, en el marco de un proceso de regionalización educativa, se creó un nuevo espacio territorial para la organización de las tareas de inspección: las regiones. Estas se sumaron a los distritos,[3] espacios territoriales originalmente otorgados a la Inspección por la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875.[4] Se crea allí el cargo de inspector jefe, nombrado por el director general de escuelas, cuya función sería la de supervisar a los inspectores de distrito comprendidos en ese espacio regional, con independencia de las modalidades de enseñanza en las que estos se especializan.

También, hacia fines de la década del ochenta, durante la gobernación de Antonio Cafiero, se introduce una instancia de participación: los consejos de escuela. Estos eran un cuerpo representativo de todos los sectores de cada comunidad educativa, con atribuciones consultivas y ejecutivas referidas exclusivamente al funcionamiento de las escuelas; su finalidad principal era promover la organización de las mismas, estimulando su protagonismo, unidad, vinculación y convivencia solidaria y participación.[5] La constitución de consejos de escuela no era obligatoria y, su implementación debía

3. Entendemos por región educativa a una región administrativa definida por decisión de una autoridad en relación con la conducción, planeamiento y administración de la política educativa. Delimita unidades espaciales (distritos) de acuerdo con un programa de acción. Actualmente, existen en la Provincia de Buenos Aires veinticinco regiones educativas (fuentes: Resolución 6017/2003 de la DGCyE y Rey Balmaceda, 1972). Un distrito comprende un nivel territorial más focalizado que el de la región. A modo de unidad geográfica y político-educativa, presenta particularidades propias del contexto local: «Cada una de las regiones educativas se subdivide en uno o más distritos educativos con el propósito de acercar aún más a los representantes de la Dirección General de Cultura y Educación y a los inspectores a las problemáticas educativas particulares de cada distrito» (Dufour, 2008: 76).

4. Los consejos escolares de distrito, que ya hemos mencionado, poseen larga historia en la Provincia de Buenos Aires. Recibieron una actualización a través de la Ley Provincial de Educación 11612, sancionada en 1994, que estableció como funciones de estos consejos la gestión y mediación en la distribución de recursos (artículos 90 y 91).

5. Decreto de autorización a la creación de los Consejos de Escuela 4182, Buenos Aires, 1988.

respetar los tiempos propios de cada comunidad educativa y/o de cada establecimiento.[6]

En diciembre de 2003, con el objetivo de realizar ajustes en los aspectos burocráticos y profundizar la descentralización, se crea en cada distrito la Unidad Educativa de Gestión Distrital.[7] Estas unidades tenían que generar participación de la comunidad educativa, propósito impulsado fundamentalmente a través del establecimiento de un inspector jefe distrital. Al año siguiente, se implementa una segunda etapa del proceso de regionalización de la provincia,[8] llevando de dieciséis a veinticinco el número de regiones, con el fin de disminuir la cantidad de establecimientos a cargo de cada inspector y potenciar la función supervisiva. Ese mismo año, se dispone que el inspector jefe distrital será quien coordine la Unidad Educativa de Gestión Distrital, se crea la figura del inspector de distrito, que, al igual que el inspector jefe por región, es designado por el director general de escuelas y es responsable de la educación en cada partido. Se estableció también que a nivel regional debía haber un inspector jefe de educación estatal y uno de educación privada.[9] Junto a la estructura de direcciones provinciales por niveles que –como mencionamos– se desarrolla a partir de la década del cincuenta, el siglo se cierra con el reposicionamiento del rol de los inspectores –denominados *supervisores*– dentro de la estructura decisoria. Aquella concepción sarmientina[10] de los consejos, asociados a la capilaridad de la prescripción y el seguimiento paulatino de avances y obstáculos del siste-

6. Resolución 8661 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, noviembre de 1988.

7. Resolución 6000 de la Dirección General de Cultura y Educación. Esta nueva estructura estaría integrada por un representante de las secretarías de inspección locales, un representante del consejo escolar local, un representante del cuerpo de inspectores de distrito, un representante de la municipalidad local y un representante de la federación de cooperadoras local, en caso de que existiera. Las cooperadoras escolares también tienen una larga historia dentro de la educación bonaerense y han sido reguladas a través del Decreto Ley 4767, de 1972, y del Manual para Cooperadoras Escolares (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2000).

8. La Ley Provincial de Educación 11612 define la regionalización: «como un proceso de conducción, planeamiento y administración de la política educativa, actuando como objetivo estratégico para llevar a cabo el desarrollo del sistema educativo provincial» (art. 46, párrafo tercero). A su vez, en el segundo párrafo del mismo artículo, sostiene: «cada región educativa comprende a más de un distrito, conforme a los componentes comunes que los agrupen».

9. Sus funciones han sido establecidas en el Decreto 473 del 2005.

10. En particular, a través de su texto *Educación popular*, donde describía el funcionamiento de consejos «para crear la localidad allí donde no la hubiera».

ma escolar, se actualizaba y complejizaba en las nuevas coordenadas de la sociedad bonaerense. La preocupación por la territorialización ha sido una constante de la gestión educativa provincial. En ese desarrollo, el conurbano fue siendo integrado tardíamente y hubo que reformular su división de gestión territorial debido a su crecimiento poco planificado y a los modos en que se iba haciendo menos accesible y menos cotidiano para la gestión central, quedando más recluido a las fuerzas –formales e informales– a nivel local micro.

UN SISTEMA EN TRANSICIÓN: TENDENCIAS TEÓRICAS Y REORDENAMIENTO POLÍTICO-INSTITUCIONAL

La década de 1970 es un momento de especial reconfiguración del sistema educativo, fundamentalmente por la reterritorializacion de las jurisdicciones nacional y provincial –que describiremos en este apartado– y por la entrada en crisis de la tradicional manera en que se había configurado el sistema educativo, aspecto que abordaremos en el próximo acápite. En esos años fue concretándose una transferencia, que había comenzado a plantearse desde tiempo antes, de instituciones de nivel primario a las jurisdicciones provinciales. A partir de 1956, bajo la dictadura autodenominada Revolución libertadora, se había manifestado la necesidad de descentralizar el sistema educativo. Posteriormente, el gobierno de Arturo Frondizi –de Alende en la provincia–, entre 1961 y 1962 avanzó en esa búsqueda antes de ser derrocado.[11] Sin embargo, fue el gobierno de Juan Carlos Onganía el que efectuó avances decisivos en la transformación al promover un nuevo escenario descentralizado. El proceso de descentralización en el conjunto del sistema educativo se materializó bajo la forma de traspasos de establecimientos, alumnos y docentes de la Nación hacia las provincias. En agosto de 1968, se sancionó la Ley 17878, que autorizaba al Poder Ejecutivo nacional a transferir establecimientos escolares primarios a las provincias. Allí se estipulaba: «facúltese al Poder Ejecutivo a transferir *sin cargo* a las provincias, las escuelas establecidas en sus respectivos territorios [...] y las escuelas primarias existentes en los exterritorios nacionales».[12]

11. Se producen en esos años marchas y contramarchas respecto a la transferencia, decretos que avanzan y otros que las limitan e incluso «devolución» de escuelas que habían sido transferidas.

12. *Anales de Legislación Nacional*, tomo XXVIII-C, Buenos Aires, 1968, p. 3.290. Las cursivas son nuestras.

La cesión implicaba que Nación trasladaba el control de los establecimientos primarios, es decir, «el dominio del inmueble y sus instalaciones» a cada una de las provincias. Asimismo, se afirmaba:

> La federalización de los servicios escolares es una de las fórmulas organizativas del sistema educativo buscado por la reforma. Debe quedar sentada la urgente necesidad de que los estados provinciales asuman definitivamente todas sus atribuciones y responsabilidades escolares (Ministerio de Cultura y Educación, 1970: 172).

Al analizar los datos estadísticos observamos que, si en todo el país Nación controlaba 15.161 establecimientos educativos de todos los niveles, un año más tarde la cifra descendía a 13.768, es decir, 1.393 menos. De ese modo, la autoridad provincial registró la mayor incorporación de establecimientos entre años hasta ese momento.[13] La reducción de la incidencia de la administración nacional se extendió hasta 1971, año en el que registró el piso más bajo con 12.714 establecimientos. En cambio, para ese año, sus pares provinciales controlaban un total de 16.100 establecimientos educativos. En tres años, la autoridad provincial sumó 242.548 nuevos alumnos hasta alcanzar un total de 2.333.861 estudiantes hacia 1970 (Southwell y De Luca, 2008).

Estos elementos van dando muestra de una mayor extensión y autonomía por parte de la escolarización provincial, un sistema que en su devenir desde el siglo XIX ya había desarrollado contrapuntos, cambios de orientación e innovaciones respecto de las directrices nacionales. En esos años, la gestión educativa nacional impulsó una reforma con los propósitos de adecuar legislación vigente en relación a los objetivos de la «revolución», atender a «fallas» relativas a la falta de integración del sector público con el privado, la existencia de lo que se entendía como un número excesivo de maestros, a quienes se los calificaba con formación deficiente y con privilegios en relación a otros trabajadores.[14] La reforma incluía un desplaza-

13. En 1963, la autoridad provincial contaba con 11.529 establecimientos; en 1964, registraba 741 más; en 1965, había sumado 309; en 1966, 454; en 1967, 283 y, finalmente, en 1968, 866.

14. Desde el punto de vista de las concepciones estructurales del régimen, se buscaba una intervención en contra de la tradicional matriz que incluía un rol principal del Estado y la prioridad del sistema público, se sumaba a ello la estrategia de transferencia del servicio educativo nacional primario a las provincias, y una propuesta de alargamiento de la escolaridad obligatoria, dado que la escuela primaria se acortaba a cinco años y se introducía un nivel intermedio orientativo de cuatro o cinco años y un nivel medio optativo. La escuela intermedia suponía una organización curricular que se proponía como antiintelectualista, concentrada en torno a la noción de adiestramiento. Esta medida suponía una diferenciación interna, al estimular una termina-

miento de la formación docente desde el nivel medio al nivel superior que se creaba.[15] Junto con ello se propiciaba modificar el Estatuto del Docente para validar esta nueva jerarquización de la docencia, la anulación de la representación docente en los consejos escolares y la suspensión por dos años de la graduación de maestras y maestros.

Esta reforma fue fuertemente resistida por el gremialismo.[16] Entre los sindicatos que se posicionaron en contra, se encontraban la Asociación de Maestros, la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB, creada en 1959) y la Agremiación de Docentes Secundarios de la Provincia de Buenos Aires.[17] Los motivos de esta resistencia docente tuvieron que ver con que esa reforma iba de la mano con una modificación del sistema jubilatorio docente, alargando la edad para el retiro y los años de servicio necesarios. También afectó el salario de los pasivos, que pasaron de cobrar un 82 por ciento móvil a un 65 por ciento. Para ello, el Gobierno anuló el artículo 52 del Estatuto del Docente. También, reaccionaban contra las cesantías que se aplicaron a docentes «sospechados de actividad comunista".

Finalmente, la confrontación implicó la salida del ministro José Mariano Astigueta y la posterior suspensión de la reforma, pero no se retrocedió con la transformación del sistema de formación docente, que parecía contener expectativas significativas de las jurisdicciones sobre esa modalidad.

Este proceso estuvo influido por la necesidad de impulsar una profesionalización docente y ponerla en relación con una noción muy estructurante en la época: la planificación educativa y su incorporación en los planes para

---

lidad más temprana, en la escuela intermedia, y dejando el nivel medio para quienes lograran sobrepasar el nivel anterior.

15. Debe aclararse que existieron algunas experiencias antecedentes de esta, por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires, la creación de los Institutos Superiores de Pedagogía en torno a 1950, durante la gestión del ministro Julio César Avanza. No obstante, 1970 se ha identificado por su mayor cobertura, simultaneidad a nivel nacional y perdurabilidad en el tiempo.

16. Es conveniente tener presente que en la Provincia de Buenos Aires la presencia del gremialismo docente posee una larga historia y que ya en el período estudiado en este capítulo era significativa la tasa de sindicalización, la cual se extiende hasta la actualidad.

17. Cabe recordar que en esos años no existía el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (Suteba) –que se creó en 1986 a partir de la unificación de distintas organizaciones, entre ellas algunas desprendimientos de la FEB– ni una representación nacional de amplia cobertura, aunque la resistencia desarrollada ante esta reforma en 1970-71 resultó ser un aglutinador de distintas agremiaciones que conformaron el Acuerdo de Nucleamientos Docentes, el cual se plasmaría en la constitución de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera) en 1973.

el desarrollo. Debemos recordar que la segunda mitad del siglo XX marcó, para las corrientes pedagógicas de la región, la presencia de expresiones de corte desarrollista con impronta tecnocrática. En ellas, la educación pasaba a justificar su función como herramienta para la preparación de *recursos humanos*. En Argentina, esas concepciones desarrollistas coincidían con regímenes dictatoriales, es decir, el triunfo de tendencias de violentación institucional y creciente represión. Por ello, lo que en otros lugares eran corrientes desarrollistas en nuestro país se restringió a formas tecnocráticas, centradas en un sentido de desarrollo, movilidad, cambio, progreso más restringido, posicionado en el control a través de la planificación, donde se operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados. Estos últimos buscaban habilitar la implementación de lo que se denominaba «planeamiento estratégico» y la formulación de soluciones técnicas como garantía de transformación. Taxonomías, objetivos conductuales y parrillas de planificación que regían la tarea educativa, bajo la vigilante mirada de planificadores y tecnócratas formados en las nuevas propuestas «objetivas y técnicas» e impulsados por instituciones como el Consejo Nacional de Desarrollo (Conade).[18] Asimismo, el desarrollismo traía consigo profundas concepciones económicas, ya que la noción de *desarrollo* tenía un significativo componente económico que planteaba como premisa básica que el nivel de escolarización general de la población es un factor del desarrollo económico.

Estas renovadas concepciones se sobreimprimieron a las prácticas tradicionales de gestión educacional, generando una noción de que lo novedoso estaba vinculado con una cientificidad técnica, aun cuando necesitara de las prácticas tradicionales para su llegada a la cotidianeidad de las escuelas. Como analizamos en otro trabajo (Southwell, 1997), los integrantes de esas nuevas oficinas de planeamiento y de los equipos que desarrollaron los diagnósticos y las metas socioeducativas que debían seguirse eran universitarios graduados de las carreras de Ciencias de la Educación y de Ciencias Sociales, especialmente influidas por el notable despliegue que alcanzaba la sociología en esos años. Esta afluencia del campo académico era un circuito diferente al de la tradicional carrera escalafonaria que iba del puesto de docente de aula hasta la función de la inspección.

18. La historia del Conade comienza antes del régimen de Onganía. Su creación fue producto de la Alianza para el Progreso. Recordemos que en el documento fundacional de la Alianza, se sugería a los países miembros avanzar en la construcción de organismos que fomentaran el desarrollo. En Argentina, durante el gobierno de Frondizi, el Decreto 7290, del 30 de agosto de 1961, instituyó al Conade como organismo dependiente de la presidencia, cuya finalidad sería la programación y planificación de políticas para el desarrollo nacional.

Mayormente preocupada por el control del «desborde político», el «restablecimiento de los valores esenciales de la nacionalidad» y la defensa contra los «enemigos internos y externos», las medidas de política educativa de la dictadura de 1976 tendieron hacia valores espirituales tradicionales ligados al catolicismo, por un lado, y hacia una orientación tecnocrática, por otro (Vassiliades, 2009). En esa lógica se programaron propuestas «modernizadoras» basadas en la descentralización, el incremento de la participación de actores no estatales y la vinculación de la educación con las necesidades de la comunidad. Asimismo, se trastocó «la idea de que lo que daba cuenta de una buena escuela era lo que ofrecía en términos de conocimiento y se desplazó esta autorización al lugar de las demandas: del desarrollo económico, del mercado laboral, de las familias, de los ritmos individuales de aprendizaje de los alumnos» (ibíd.: 242). Siguiendo a Alejandro Vassiliades, las tendencias centrales de la gestión educativa bonaerense durante la dictadura fueron una fuerte crítica a la escolarización centralizada y administrada por el Estado, al cuestionamiento a un carácter «desconectado» y aislado de la escuela respecto de las situaciones regionales, a los rasgos enciclopedistas, verbalistas, expositivos y asociados a la transmisión de conocimientos de la tarea docente y a una crítica al cariz homogeneizante que tiñó las relaciones entre la escolarización y la noción de igualdad.

El redireccionamiento que significó la apertura democrática supuso la búsqueda de reinstalación de mecanismos republicanos, orientados a la participación y –en palabras del ministro provincial José Gabriel Dumón– a la «dignificación de los hombres libres». También se generalizaba el diagnóstico de insuficiencia del sistema educativo provincial; a pesar del crecimiento de los sistemas educativos, particularmente en sus niveles medio y superior, y de los reiterados intentos de reforma, persistían y se acentuaban necesidades aún no satisfechas. En ese contexto, en 1986, se crea el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (Suteba). La referencia a la desigualdad y los circuitos diferenciados de escolarización (Braslavsky, 1985) cobraron fuerza junto con la necesidad de situar a la democracia y la participación como ejes centrales. Como destaca Inés Dussel (2006), entre 1985 y 1991 se implementaron procesos de reforma que buscaron regionalizar los contenidos y que procuraron incluir una formación para el trabajo, basada en el cuestionamiento al autoritarismo de los planes tradicionales. Había una preocupación por dar «voz» a los sujetos de aprendizaje y participación a los docentes, se empezaba a darles lugar a nuevos contenidos (por ejemplo, la formación para el trabajo). Pero en sus orientaciones político-pedagógicas era muy variable. Por otra parte, había un consenso extendido en un diagnóstico de la pérdida de sentido de la escuela y de la necesidad, visualizada desde diferentes sectores políticos y sociales, de reinventarla o refundarla (ibíd.).

En los años noventa la reforma educativa se ubicó en un proceso más amplio de reforma del Estado, cuyos instrumentos legales fueron la Ley de Reforma del Estado 23696 y la Ley de Emergencia Económica 23697. En ese marco, se sancionan a nivel nacional la Ley de Transferencia 24049 en 1992 (que completaba las transferencias realizadas antes, ahora ocupándose de los niveles medio y superior) y, un año después, la Ley Federal de Educación 24195. Asimismo, en 1995, Buenos Aires aprobó una Ley de Educación Provincial, «en espejo» con la ley federal. La originalidad de esta reforma respecto de las anteriores consistió en la centralidad que adquirió cada institución educativa como instrumento de cambio, responsable de su propio crecimiento y autogestión. Axel Rivas (2004) analiza la aplicación de la reforma educativa nacional en la Provincia de Buenos Aires, en particular entre 1997 y 1999. Según este autor, en el contexto de una puja entre dirigentes del Gobierno nacional (Carlos Menem) y del provincial (Eduardo Duhalde), este último resolvió la implementación masiva –algo acelerada– de la reforma y decidió ubicar el tercer ciclo[19] en la escuela primaria, lo cual implicó tomar un rumbo autónomo respecto al direccionamiento del Gobierno nacional y condicionar la implementación de la reforma (dado que la Provincia de Buenos Aires concentraba el 38 por ciento de los alumnos del país) (ibíd.).

La serie de reformas de la década del noventa encontró una resistencia considerable en la provincia, encabezada significativamente por la acción conjunta de los sindicatos FEB, Sadop y Suteba. El contexto de fuerte restricción económica y laboral, la pauperización de las condiciones de amplios sectores de la población y los condicionamientos internacionales en los que la gestión nacional y provincial se posicionaron marcaron una agenda de paros y protestas por el impacto de las reformas en la degradación de la educación y una tensión permanente acerca de cuáles eran las emergencias más perentorias que se debían atender.

COBERTURA MATRICULAR: EXPANSIÓN DE UN SISTEMA EN CRISIS

Respecto a la expansión y cobertura del sistema escolar de la Provincia de Buenos Aires en su conjunto, este alcanzó un 5,6 por ciento anual entre 1948 y 1960, lo que significa el mayor ritmo de crecimiento desde el decenio 1890-1900; en el decenio 1969-79 ese ritmo desciende a 0,9 por ciento y vuelve a ascender a 4,4 por ciento en el decenio 1970-1980 (Munín, 1993).

19. 7º grado de primaria, más 1º y 2º año de la vieja secundaria.

Dentro de esa dinámica general, el Gran Buenos Aires muestra un amesetamiento de la cobertura de la educación primaria entre las décadas de 1960 y 1980. Vale la pena detenerse en el hecho de que son coberturas muy altas ya desde mediados del siglo, por lo que se trata de estancamientos en el marco de niveles grandes de cobertura:

Tasa de escolarización primaria
(en porcentaje)

	1960	1970	1980
Gran Buenos Aires	89,7	90,2	90,1
Resto de partidos	83,7	86,2	91,6
Total país	85,6	87,7	90,1

Fuente: Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983.

Y un crecimiento sostenido en la matrícula de educación secundaria:

Alumnos matriculados en secundaria
(valores absolutos)

	1966	1970	1977	1996
Gran Buenos Aires	147.086	189.925	267.214	567.537
Resto de partidos	121.534	150.663	189.474	367.971
Total provincia	268.620	340.588	456.688	935.508
Total país	827.720	974.826	1.288.107	2.594.329

Fuentes: para los años 1966, 1970 y 1977, Estadísticas de la Educación, síntesis 1966-1970 y 1973-1977, del Ministerio de Cultura y Educación. Para el año 1996, Anuario Estadístico de la Dinicece.

La descripción de la cobertura en el Gran Buenos Aires –e incluso en la provincia toda– durante el período que nos ocupa ha sido muy trabajosa debido a la falta de una elaboración y publicación de estadísticas educativas antes de la década de 1990. En esa casi inexistencia, hemos dado con un documento realizado en el año 1981: Educación en el Conurbano, elaborado por la Oficina Sectorial de Planeamiento y Desarrollo del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, que presenta la

situación de la educación en el Gran Buenos Aires, entre los años 1979 y 1980, aunque en algunos tramos también ofrece una serie que abarca toda la década.[20]

Ese documento nos provee de datos relevantes. En general, para los distintos niveles de la enseñanza marca un crecimiento significativo en el quinquenio 1970-75 y un notable decrecimiento en el siguiente, 1975-80: 65,9 por ciento contra 26,8, en preescolar; 52,8 por ciento contra 41,9, en secundaria; 29 por ciento contra 12,3, en superior (EC: 106, 241 y 279). Ese dato puede ponerse en diálogo con el crecimiento de docentes para el nivel primario que muestra que entre 1975 y 1980 hubo un desfasaje entre el crecimiento matricular y el de docentes, ya que en el quinquenio baja 2 puntos porcentuales en relación con el primer quinquenio (EC: 169). En el nivel superior, se produce un incremento del 83,3 por ciento en el primer quinquenio y de 0 en el segundo (EC: 287).

Otro dato que marca este documento es la fuerte incidencia del sector privado en esa década, en todos los niveles; una presencia mayor de la que tiene en el resto de la provincia. Así, para el nivel preescolar en el Gran Buenos Aires, la incidencia de la oferta privada que en 1970 era del 43,4 por ciento crece a 49,8, en 1975, y a 51,8, en 1980 (EC: 193-96). En el caso de primaria –el nivel más afianzando en su cobertura y sostenimiento estatal–, el 75,7 por ciento es atendido por el servicio provincial; el 24,3, por privados y un 0,04, por la autoridad municipal. Sin embargo, esos números se distribuían de manera muy dispar en los distintos distritos: mientras que la oferta privada alcanzaba el 53,5 por ciento en Vicente López; el 48,7, en San Isidro y el 35,5, en Tres de Febrero, la oferta pública provincial ascendía a más del 84 por ciento en Merlo, Moreno y Tigre. Esta tendencia se acentuaba en los niveles medio y superior: de las 686 escuelas de nivel medio que había en el Gran Buenos Aires, el 63,4 por ciento eran privadas y en algunos distritos esa proporción superaba el 70 por ciento (Almirante Brown, General Sarmiento, Lomas de Zamora, Morón, San Isidro y Vicente López) (EC: 258). En el caso de la educación superior no universitaria, de los 47 establecimientos que registra el documento, 26 eran privados, contando con el número más alto de ellos Morón (7) y General Sarmiento (5) (EC: 285). La fuente da muestras del grado de crecimiento de la región y su demanda de escolarización, de la desigual distribución y de las limitaciones en infraestructura e inversión. Por un lado, destaca que en la escolaridad primaria el 63,5 por ciento de los alumnos que atiende el ministerio provincial están en el conurbano (EC: 127), pero que los atiende en el 31,9 por

20. Brindaremos las páginas del documento Educación en el Conurbano, en adelante EC, de donde hemos obtenido los datos estadísticos.

ciento de los establecimientos que posee (EC: 96). Asimismo, se menciona que la falta de espacios físicos para el nivel primario se trató de resolver a través del establecimiento de «aulas modulares» (EC: 189); para cubrir el crecimiento de la escuela media, se optó por usar los mismos edificios de escuelas primarias en el horario vespertino, estrategia que se utilizaba en un 65,2 por ciento en algunos distritos y alcanzaba a un 100 por ciento en otros, como Berazategui, General Sarmiento, San Isidro y Vicente López (EC: 262). Respecto a los edificios para educación superior, muchos de ellos no eran propios, sino compartidos con escuelas primarias, por lo que el 84 por ciento de los alumnos del nivel cursaba en instalaciones pensadas para otro nivel (EC: 289). Un dato aún más crítico respecto al decrecimiento de la inversión en infraestructura es lo extendido de la práctica de reducción de horario escolar como una manera para atender una mayor matrícula en los mismos edificios. De ese modo, en 1980, el 12,4 por ciento de los alumnos primarios recibían menos de cuatro horas diarias de formación; solo Avellaneda, General San Martín, San Isidro, Tigre y Vicente López podían atender a la totalidad de sus alumnos en turnos normales. La situación más crítica la presentaba General Sarmiento, donde el 32,9 por ciento de la población escolar recibía una jornada menor a la estipulada (EC: 155).

Al mirar en conjunto todos estos datos, es factible concluir que la ampliación de la cobertura y de la cantidad alumnos, e incluso de años de escolaridad, se fue alcanzando por el crecimiento poblacional y por la presión de la sociedad civil para estar dentro de la escuela, aún más allá del tramo obligatorio. Pero el sistema educativo los fue incorporando a un andamiaje que se contraía, que invertía poco, que no adecuaba su organización y su infraestructura, ofreciendo como única prestación la incorporación a aulas superpobladas en establecimientos escasos e inadecuados. Asimismo, se trataba de un sistema educativo que no dejaba de culpabilizar –recordemos que se trata de un documento producido en el marco de la dictadura– a los estudiantes y su sector social de pertenencia ante la escasa calidad formativa que se evidenciaba. Por ejemplo, cuando plantea:

> Por el proceso de conurbanización se produce la incorrecta adquisición y limitada adquisición del vocabulario, ya que conviven en esta zona gran cantidad de comunidades parlantes provenientes de otras provincias y países limítrofes, que modifican el medio ambiente social (EC: 192).

En el 2001, el 88,8 por ciento de la población bonaerense de entre 3 y 17 años se encontraba asistiendo a algún establecimiento educativo. Además, el 15 por ciento de la población había completado solo seis años de educación formal como máximo, mientras que la mitad había aprobado entre

siete y once años de escolarización y solo el tercio restante había logrado completar al menos doce, es decir, había como mínimo finalizado el secundario. Si se observa lo sucedido dentro del grupo de entre 25 y 29 años (esto es, aquellas personas que al momento del censo teóricamente deberían haber concluido recientemente sus estudios de nivel superior), estos valores mejoraban considerablemente, ya que solo el 5 por ciento no había completado al menos siete años de escolaridad y poco menos de la mitad había al menos finalizado sus estudios secundarios. Esta diferencia entre la situación educativa del conjunto de la población de 20 años y más y la del grupo quinquenal de 25 a 29 años da cuenta del importante avance de la cobertura de este nivel de la educación formal en las últimas décadas.[21]

EL DECLIVE DEL ROL PRIMORDIAL DEL ESTADO

Hacia los años sesenta comenzó a hacerse más evidente que el sistema educativo no cumplía plenamente con las funciones que se le habían asignado: igualdad de oportunidades, integración social e incorporación al mercado de trabajo. Esto se ponía de manifiesto ante la incorporación de sectores sociales que no habían sido su población meta.[22] Podríamos decir, sintéticamente, que el sistema educativo concebido entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, que no había sido sustantivamente modificado en aspectos centrales, alcanzó su máxima cobertura en torno a la década de 1950, pero a partir de la década del sesenta y fundamentalmente del setenta empezó su declive y crisis. En ese marco, en que la educación pública no alcanzaba a dar respuestas a las demandas sociales, se intentó renovarlo iniciando una ola de reformas en los años setenta y ochenta, que se orientaron principalmente a lo curricular, pero mantuvieron la estructura institucional y organizativa; se extendieron las modalidades, niveles y modelos institu-

21. Informe socioeconómico y educativo elaborado en el marco del Proyecto «La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias de lo común y producción de desigualdades», sobre datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Indec), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (CNPHyV), 2010. Debe tenerse en cuenta que sobre estos datos hay una influencia del aumento de los años de escolaridad obligatoria.

22. La historia de la educación nos ha enseñado que los sectores medios han sido los grandes favorecidos con la escuela que la modernidad afianzó, no solo o no tanto porque hayan sido sus principales beneficiarios, sino porque ella ha adoptado modalidades de vida, intereses y orientaciones productivas –entre otros aspectos– de los sectores medios y los han transformado en universales y objeto de la enseñanza para todos. En distintos momentos y situaciones, con la demanda e incorporación de nuevos sectores sociales, esa universalidad resulta conmovida.

cionales preexistentes. La red escolar recibió una explosión de demandas en todos los niveles y modalidades, las reformas realizadas no alcanzaron para responder a los múltiples cambios sociales y comenzó a evidenciarse la necesidad de modificaciones profundas acompañadas de una sustantiva ampliación. Así, se acentuaron sus problemas y al promediar los setenta las condiciones del sistema educativo no eran las apropiadas para dar respuesta a las demandas acumuladas. En estas condiciones, el régimen dictatorial de 1976 encontró condiciones propicias para poner en discusión los ejes centrales que habían organizado el sistema educacional durante casi un siglo: primacía del Estado educador, laicismo y la escolarización como una cuestión de Estado, con un lugar secundario otorgado a la iniciativa privada.

Así, la dictadura operó un desplazamiento de los ejes centrales del principal discurso educacional, que con revisiones y reformas en diversos momentos, había sostenido la expansión escolar desde 1870. A partir de la nueva orientación que el régimen autoritario le imprimió, comenzó a enunciarse lo que sería una nueva tendencia en el modo de entender las funciones y sentidos colectivos del sistema de escolarización pública. De modo muy abreviando, diremos que la transformación central fue que la educación dejó de ser una *razón de Estado* para pasar a ser una *razón individual*, poniendo en cuestión la concepción sobre aquel como principal agente educacional. Ese desplazamiento en la concepción estructurante generó una serie de consecuencias que resumiremos en dos ejes:

1. La clásica concepción educativa centrada en el Estado fue puesta en cuestión a través del reconocimiento del rol de la familia y la Iglesia católica como agentes educacionales, y la creciente asignación de un rol subsidiario al Estado. La influencia educacional de la Iglesia católica fue creciendo y se consolidó como un poderoso sector empresario de la educación. Ello se enlazó con una posición construida por la dictadura que impulsaba una modernización de la escuela vinculada a la mayor adecuación de las instituciones al entorno, un énfasis en que la renovación de la función escolar la pusiera más en diálogo con las necesidades locales, con las demandas que se le formularan y con las posibilidades de los individuos. Eso situó a la escolarización como un problema de orden particular y local, perdiendo su carácter de razón de Estado, proyecto y responsabilidad colectivos.
2. El quiebre de la educación como cuestión de Estado hizo más precario el acceso y permanencia de la población más desfavorecida, fundamentalmente aquella para la cual la escolarización estatal era la única (o la principal) manera de acceso sistemático al conocimiento socialmente validado y, por su intermedio, a los circuitos del trabajo

> y del consumo. En el mismo sentido, los circuitos de escolarización, que ya estaban diferenciados en cuanto a la calidad de servicio que ofrecían, profundizaron su grado de diferenciación y fragmentación preexistente. En relación con esto, existen estudios que han concluido que el patrón de distribución educacional en la región había sido más democrático que el patrón de distribución de la riqueza (Rama, 1985 citado en Tiramonti, 1999). De este modo, la expansión educacional y la posibilidad de movilidad social de las clases desfavorecidas a través de la escolarización, que había sido un componente importante del «pacto democrático» en Latinoamérica, perdió sustentabilidad a partir de poner en discusión la primacía estatal como garante.

Durante la dictadura de 1976, la preocupación por el control, la burocratización y el vaciamiento de contenido político de las prácticas afectó particularmente los organismos técnico-pedagógicos; esas instancias, que en las dos décadas anteriores se habían nutrido básicamente de canteras universitarias, fueron en particular empobrecidas, desfinanciadas y golpeadas durante la dictadura. Se produce, asimismo, la interrupción de las series educativas de diagnóstico y estadística y de los planes y programas de largo plazo producto del planeamiento, que se venían elaborando desde comienzos de la década del sesenta. Esta debilitó las competencias técnico-pedagógicas del Estado provincial en general y, en particular, de la administración educativa, fortaleciendo la posición relativa de los actores pero subordinándolos al ejercicio autoritario del poder.[23]

Si bien las tasas de escolarización alcanzadas en los períodos anteriores para el nivel primario y secundario se sostuvieron, se experimentó una segmentación creciente y el flujo horizontal de matrícula se vio interrumpido (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). Asimismo, fue posible observar un fenómeno de incremento de la presencia del sector privado en el sistema educativo. Como destacan Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, resulta notable que, a pesar de un fuerte recorte de las iniciativas estatales, no se produjo una caída significativa en las tasas de escolarización en la región. El empobrecimiento efectivo se produjo en términos de la calidad educativa, y se acentuó la inequidad interna del sistema. Además, aun en esta etapa en la que el Estado no produjo un recorte tan notable de su presencia en el sistema educativo, es posible observar un cambio en el discurso estructurante de la responsabilidad educativa.

23. Agradezco a Martín Legarralde el haberme sumado estos y otros productivos elementos de análisis para este texto.

En la década de 1980, la escuela provincial estuvo atravesada por la demanda de la democratización, la cual tuvo su impacto en cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema y la «modalización», que incluía tender hacia diversos ramos ocupacionales. La última etapa del siglo XX enunció el agotamiento de una concepción de las políticas educativas como políticas universales; el nuevo discurso orientó las iniciativas estatales en dirección a la focalización para atender los efectos de la inequidad. Con la crisis del Estado de bienestar –como cosmovisión–, el declive de la perspectiva universalista a la que ya nos hemos referido y la ruptura de los mecanismos transversales que hacían más porosa la integración social (Duschatzky, 2000), comienzan a implementarse políticas focalizadas. La democratización de la sociedad fue desplegándose a la par de un proceso de desafiliación social que daba por resultado democracias restringidas para grandes mayorías (Villarreal, 1996). La descentralización y focalización se instalaron como elementos clave –y, con frecuencia, como el único posible– para una sociedad crecientemente polarizada, que pese a ella conservaba la referencia identitaria del pasado de integración escolar. Así, se definieron poblaciones que debían ser particularmente atendidas, en tanto el resto de la población podía apoyarse en sus propios recursos diferenciales (económicos, culturales, sociales) para obtener provecho de la oferta educativa. Esta desigualdad se sobreimprimió sobre la valoración diferente de las distintas modalidades (las más vocacionales –técnica, comercial, pedagógica–, frente a la tradición académica del bachillerato generalista) y los circuitos de calidad diferenciada.

Como hemos mencionado, las reformas educativas de la década del noventa produjeron la casi completa provincialización de la red escolar, que se apoyó en una mayor responsabilización y autogestión de cada uno de los establecimientos. Para Luis Rigal (1999), el modelo neoliberal de los años noventa se apoyó en una ética utilitarista que se complementaría con una visión hobbesiana del hombre como «lobo del hombre», cuestión que habría dado lugar a la configuración de un neodarwinismo en el marco del cual se revalorizaba como único y genuino derecho de supervivencia aquel que puede conquistarse en el mercado (Chomsky, 1996). Esa perspectiva neodarwinista habría impregnado las lógicas de relación interindividual: la primacía de los más fuertes, de los mejores, de los exitosos.

LA EXPANSIÓN DE DEMANDAS Y COBERTURA EN EL ESCENARIO DE LA POBREZA Y EL AJUSTE

En este capítulo hemos intentado mostrar sucintamente que entre las décadas de 1970 y 2000 existe un proceso de reposicionamiento del Estado na-

cional y del provincial que va estableciendo el quiebre de la educación como cuestión de Estado, una mayor particularización e individualización acerca de las responsabilidades sobre la formación, con el correlato de creciente insularización, fragmentación y pérdida de perspectiva universalista de los políticas educativas. Este reposicionamiento estatal se sobreimprimió, además, sobre la base de un empobrecimiento creciente, pérdida de empleo y desafiliación social, que tuvo un impacto directo sobre las políticas educativas y sobre la cotidianeidad de las escuelas.[24] Esta manera de concebir las responsabilidades educativas llegó a alcanzar, en los noventa, una situación para los distritos y las instituciones de «autonomización compulsiva», modificación de interlocutores, diversidad de estrategias de sobrevivencia y desarrollo. Comenzó a ser difícil, en esa configuración, seguir hablando de sistema. La escolaridad, entonces, fue desarrollando formas de sobrevivencia, diferenciación, renovación y actualización de sus sentidos en el marco de una polarización que fue consagrando la coexistencia de porciones de la población enormemente ricas localizadas de manera muy cercana con otras sumamente pobres. Este escenario coincidió con un:

> [...] desplazamiento de un modelo de ciudad abierta, básicamente europeo, centrado en la noción de espacio público y en valores como la ciudadanía política y la integración social, hacia un régimen de «ciudad cerrada», más asociado al tipo norteamericano, marcado por la afirmación de una ciudadanía patrimonialista centrada en la figura del contribuyente (Svampa, 2005:16).

Rivas analiza –siguiendo a Robert Cowen– la situación del conurbano bonaerense en el último tramo del siglo XX como una transitología que implica un colapso simultáneo del aparato estatal, los sistemas económicos y sociales de estratificación y los valores políticos sobre el futuro. «Se trata de turbulencias sociales profundas que ocurren generalmente en un período corto e intenso de unos diez años» (Rivas, 2013: 2). Aun en ese contexto, se produce un incesante aumento de la cobertura, que es más notorio en los niveles que no habían abarcado tradicionalmente al conjunto de la población: escolarización media, superior no universitario y en el jardín de infantes. Sin embargo, una tendencia de la segunda mitad del siglo XX es que así como ingresa una mayor cantidad de matrícula, también el sistema expulsa

24. En un trabajo sobre jóvenes del conurbano bonaerense, María del Carmen Feijoó (2005: 138) muestra la distribución según quintil de ingresos para 2003. Allí plantea que de los adolescentes de entre 13 y 25 años, el 33 por ciento se encuentra en el primer quintil; el 21,8, en el segundo; el 20,1, en el tercero; el 14,2, en el cuarto, y solo el 10, en el quinto.

(a través de fenómenos de desgranamiento, repitencia y sobreedad) a una enorme cantidad de alumnos de esos niveles de escolaridad. Debe decirse también, y a partir del análisis de algunos trabajos, que incluso con estos problemas, no debe dejar de reconocerse que esos rasgos –repitencia y sobreedad– dan cuenta de fenómenos –imperfectos– de retención dentro del sistema y de una continuidad en la extensión de la cobertura. Hacia el fin del siglo XX, esos rasgos se desarrollan sobre la base de recrudecimiento de la crisis social y una creciente actividad de políticas asistenciales focalizadas que (en algunos momentos y en ciertas modalidades) logran contener esa expulsión.

Según el censo de población del 2001, en la Provincia de Buenos Aires, el 15,8 por ciento de la población tenía sus necesidades básicas insatisfechas (NBI)[25] y este valor era el mismo tanto para los veinticuatro distritos del conurbano como para el resto de la provincia. También las diferenciaciones crecen y se pluralizan. Entre fines de 1980 y principios del 2000, se desata en el conurbano un definitivo proceso de segregación residencial, con consecuencias directas sobre el sistema educativo. La segregación no solo indica la aglomeración en el espacio de familias de la misma condición social (Sabatini, 2003: 7), sino también la desigualdad en el acceso a instituciones de seguridad social estatal (Cravino 2008: 35). Las líneas de clivaje y de distinción parecen organizarse de forma muy distinta a la que lo hacían anteriormente, cuando la presencia de «colegio central» versus «colegio de barrio» hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos. Incluso la diferenciación entre instituciones religiosas empezó a mostrarse menos clara (Tiramonti, 2004) y las instituciones privadas desarrollaron nuevas jerarquías y perfiles que ya no eran los que se habían asociado término a término con ideologías o afiliaciones religiosas (Del Cueto, 2004). Uno de los efectos del declive de las instituciones fuertes (Dubet, 2006) fue que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales pasaron a tener mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de las instituciones.

25. Los hogares con NBI son aquellos que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación: 1) hacinamiento (más de tres personas por cuarto), 2) vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, pieza de hotel o pensión, casilla, local no construido para habitación o vivienda móvil; excluyendo casa, departamento y rancho), 3) condiciones sanitarias deficientes (no tienen ningún tipo de retrete), 4) no asistencia escolar (tienen al menos un niño en edad escolar -6 a 12 años- que no asiste a la escuela), 5) baja capacidad de subsistencia (tienen cuatro o más personas por miembro ocupado, cuyo jefe no haya completado el tercer grado de escolaridad primaria). Si una persona habita en un hogar con NBI, se considera que, independientemente de su situación particular, vive con NBI. Ver: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, 2005.

El funcionamiento escasamente regulado desde un Estado que perdió buena parte de su poder modélico, si bien pervivió en las tradiciones y reglamentaciones, abrió paso a situaciones muy heterogéneas en las instituciones, que desarrollaron interacciones complejas con las desigualdades sociales más generales. A las ya clásicas características más «estructurales» de la desigualdad, en cuyo marco las instituciones y sujetos despliegan estrategias de acción política, la complejización de la sociedad le sumó «nuevas» desigualdades (Fitoussi y Rosanvallon, 1997), más móviles y flexibles que las que se derivaban del uso de indicadores económicos o de las divisiones de clase social o de posiciones de poder. Se trató de desventajas estructurales y otras dinámicas: un repertorio variado de diferencias que definieron trayectorias completamente diferentes para individuos que podían estar en un mismo quintil de ingresos.

En 1998, el Indec estimó que en el conurbano, el 25,9 por ciento de la población y el 18,2 por ciento de los hogares estaban por debajo de la línea de pobreza (Golbert, 2004). Pese a las dificultades asociadas a ello, también numerosos trabajos han mostrado el rol rector que siguió desempeñando la escuela en el tramo final del siglo XX. Por supuesto, cabría poner de la mano este fenómeno con la escasa capacidad de absorción que mostró el mercado de trabajo en el último cuarto de siglo.

La configuración que adoptó el escenario educativo del Gran Buenos Aires en el tramo final del siglo XX fue de retiro de la perspectiva universalista, persistencia de formatos escolares de un siglo de existencia (con sus efectos de selección y expulsión), autonomía y procesos de traducción de las políticas más generales por parte de las instituciones, incremento de la diferenciación institucional y jerarquización de instituciones emblemáticas. La imagen de escuelas con una población heterogénea perdió presencia frente a una nueva tendencia de escuelas de pobres homogéneamente pobres frente a escuelas de ricos en barrios de ricos (Feijoó, 2005). Persistencia en el formato tradicional y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Cada una habría operado mecanismos de selección en el reclutamiento, derivados –sobre todo– del prestigio relativo y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. La noción de *contención* pasó a ser moneda corriente de los planteamientos cotidianos de las instituciones, que leyeron y dieron forma a ese concepto de manera muy variada y con efectos dispares sobre la trayectoria de sus alumnos. Ello configuró una tensión en torno a la *asistencia* provista por la escuela, que dominó los debates y enmarcó muy diversas estrategias institucionales en el declive del siglo.

Como señala María del Carmen Feijoó (2005), la vida cotidiana de las y los adolescentes y sus familias no puede pensarse solo como un mero reflejo de las condiciones estructurales. Entre la privación y la voluntad de ser se

desarrollaron estrategias dirigidas a aferrarse a la sociedad, estrategias que se concentraron en la escuela como ámbito con capacidades para acogerlos (ibíd.). Bajo la presión de la desigualdad social y educativa, la falta de empleo y la pérdida de lazos sociales más generales y permanentes, la escuela fue masivamente tendiendo a ser un espacio para la experimentación social y educativa, buscando recrear formas en las que la escolarización pudiera tener lugar y sentido. En el contexto que estamos describiendo, también la escuela se configuró como espacio donde la conflictividad se expresaba y ante la cual recurrió a sus viejos saberes de ciudadanía, comportamiento moral y ética normalizadora; según el caso, los retomó, los flexibilizó, se preguntó sobre sus sentidos o los aplicó férreamente poniendo a funcionar criterios reguladores en contexto de desregulación. Pero además se trató de que la escuela también funcionara como refugio, nodo, articulador para distintos problemas sociales (lo que era vivido de manera esperanzadora o de completo rechazo por distintos actores de la comunidad educativa). La experimentación que allí se desplegó, entonces, tuvo que ver tanto con la posibilidad de recrear las situaciones educacionales conocidas como con poner en cuestión las maneras clásicas de hacer escuela; su eficacia y suficiencia –como hemos intentado reflejar– venían siendo cuestionadas desde tiempo atrás.

Como mencionamos anteriormente, en el comienzo del siglo XXI (2003-2007) el Estado provincial desarrolló una política activa de «reterritorialización» de las escuelas bonaerenses: división y redimensionamiento de distritos escolares, articulación de sus consejos escolares, ampliación de estructura de supervisores, etc., que generó modificaciones en el nivel meso del sistema y en el modo en que las instituciones se vinculaban con el nivel central. Junto con ello, iniciativas municipales, provinciales y de la sociedad civil fueron generando modificaciones en el formato escolar (extensiones horarias, articulación con otras instituciones), renovaciones sobre la cotidianeidad escolar y hasta instituciones que modificaban sustantivamente los modos clásicos de entender la escuela (escuelas desarrolladas en torno a actividades productivas no tradicionales, como algunas de las impulsadas por movimientos de trabajadores o desocupados, etc.).

De esa manera, la forma escolar clásica estaba siendo revisada y conmovida, para que pudiera albergar a individuos que no habían sido considerados como el sujeto educacional preferente: jóvenes madres y padres, trabajadores, personas en conflicto con la ley, adultos desempleados o en contextos de vulnerabilidad, entre otros. Esas búsquedas evidencian una vez más el carácter incompleto y arbitrario que llevó siempre consigo el relato de la inclusión, el cual nutrió nuestro sistema escolar desde su origen. Asimismo, la búsqueda de formación resultó un paliativo para generar formas de sobrevivencia que permitieran tener mejores condiciones en el

mercado del escaso empleo, condiciones más favorables para «reciclarse» en el mercado informal o hacer algo para albergar esperanzas. Estas búsquedas, frecuentemente sostenidas sobre la base de voluntades individuales más que por las condiciones institucionales o políticas existentes (o incluso a contrapelo de ellas), configuran una manera de lidiar con el efecto de la «pauperización [que] se experimenta como una dislocación personal y como una desorganización del mundo social circundante» (Kessler y Di Virgilio 2008: 40).

Especialmente en el Gran Buenos Aires, se desarrollaron experiencias con propósitos, modalidades, grados de desarrollo y resultados diversos. Nora Gluz, Alejandro Burgos y Mariel Karolinski (2008) plantean una tipografía de cuatro lógicas de acción de los movimientos sociales: los radicalmente autónomos, los que recibieron recursos del Estado y los autogestionaron, los que se incorporaron a las estructuras del Estado y los que se posicionaron de manera más autónoma en relación al Estado y desplegaron estrategias de articulación con otros actores para llevar adelante sus emprendimientos. Este proceso está siendo analizado en sus efectos, que comprenden un período posterior al que hemos delimitado aquí. Sin embargo, este análisis no debe omitir que el Estado –más temprano de lo que se suele reconocer– se hace carne también de los debates que están allí implícitos y los incorpora –con matices y efectos que habrá que analizar en profundidad– a su toma de decisiones y a sus nuevas propuestas para la escolarización. También debería decirse que esta no es una lógica inédita para la historia de la educación argentina, ya que cierta parte del desarrollo escolar de las primeras décadas del siglo XX estuvo generada por iniciativas de organizaciones civiles, gremiales y de fomento, sociedades populares de educación y asociaciones de inmigrantes que se plantearon la necesidad de pensar instancias de formación que incluyeran el currículo oficial junto con derechos laborales, saberes de oficios y de organización social, y que desarrollaron instancias acotadas que debieron paulatinamente entrar en ese diálogo complejo con el Estado, que –en muchas ocasiones– transformó esas experiencias iniciales, las subsumió y articuló en una red de escolarización.

Podríamos decir que el fin del siglo XX parece ser un momento en el que se accionó sobre un debate planteado desde tiempo antes, referido a la necesidad de transformación profunda de las maneras en las que se había entendido la escolaridad desde algo más de cien años. La profunda crisis que vivió el sistema educativo en las últimas décadas parece dejar ese camino como ruta de recomposición posible, lo que interpela a los Estados como actores centrales, pero también de cara a una sociedad muy distinta y bajo el imperativo de generar las condiciones para la incorporación masiva al sistema escolar, en formas de acceso, permanencia y egreso con formación

de calidad, a través del renovado enfoque de derechos, destinado a todos los sectores sociales, sean cuales fueren sus condiciones de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braslavsky, Cecilia

1985 *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Chomsky, Noam

1996 «Democracia y mercados en el nuevo orden mundial», en Chomsky, Noam y Dietrich, Heinz (comps.), *La sociedad global: educación, mercado y democracia*, Buenos Aires, CBC-UBA.

Cigliutti, Sonia

1993 «Los consejos de la escuela: un estudio de casos sobre políticas educativas de convocatoria a la participación en la gestión escolar», en *Propuesta Educativa*, año 5, nº 9, pp. 27-35.

Coscarelli, María Raquel

2001 «La tarea de recuperación pedagógica. Función de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (Buenos Aires, 1948-1988)», en *Propuesta Educativa*, año 11, nº 24, pp. 20-29.

Cravino, María Cristina

2008 *Vivir en la Villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Del Cueto, Carla

2004 «Estrategias educativas de las clases medias en urbanizaciones cerradas del Gran Buenos Aires», en *Espiral*, vol. XI, nº 31, pp. 249-276. Disponible en: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/EspiralOculto/article/viewFile/1565/1366> [consulta: 15 de junio de 2018].

De Marini, Pablo; Graizer, Oscar y Tommasi, Cristina *et al.*

2007 *La invención del tercer ciclo de EGB. Análisis de una estrategia de extensión de la educación básica obligatoria. Informe final de investigación*, Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
2000 *Manual para Cooperadoras Escolares*, Buenos Aires, Ediciones Ocampo.

Dubet, François
2006 *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

Dufour, Gustavo
2008 *El rol de los supervisores e inspectores en el sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Aique.

Duschatzky, Silvia (comp.)
2000 *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.

Dussel, Inés
2006 «Política, conocimiento y currículo en la escuela media argentina: visiones históricas y problemas actuales», ponencia presentada en el Foro de Santillana, Buenos Aires, 2006. Disponible en: < http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Capitulos-Dussel/LaEscuelaMediaArgentina.pdf?ver=2013-09-30-161738-793> [consulta: 28 de febrero de 2019].

Feijoó, María del Carmen
2005 «Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: entre las buenas y las malas noticias», en *Anales de la Educación Común*, año 1, nº 1-2, pp. 135-150. Disponible en: <http://servicios.abc.govol.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaImprimir/10_art_feijoo.pdf> [consulta: 15 de junio de 2018].

Feijoó, María del Carmen y Corbetta, Silvina
2004 *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142343s.pdf> [consulta: 15 de junio de 2018].

Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallon, Pierre
1997 *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.

Gluz, Nora; Burgos, Alejandro y Karolinski, Mariel
2008 «Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial". La autonomía "en cuestión"», trabajo presentado en las Jornadas Interna-

cionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 26-28 de septiembre. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/61768749/Simposio-Gluz-Burgos-Karolinski> [consulta: 15 de junio de 2018].

Golbert, Laura

2004 «¿Derecho a la inclusión o paz social? Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados», en *Serie Políticas Sociales*, nº 84. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6071/1/S043172_es.pdf> [consulta: 15 de junio de 2018].

González, Delia y Born, Diego

2010 Informe socio-económico y educativo localidades seleccionadas, Proyecto, PIP-Flacso, documento interno.

Hunter, Ian

1998 *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Katz, Ricardo

1996 *Historia de la educación en la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Gebwn.

Kenway, Jane

1997 «La educación y el discurso de la Nueva Derecha», en Ball, Stephen (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, pp. 169-207.

Kessler, Gabriel y Di Virgilio, María Mercedes

2008 «La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas», en *Revista de la Cepal*, nº 95, pp. 31-50. Disponible en: <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/33749/RVE95Kessler-DiVirgilio.pdf> [consulta: 15 de junio de 2018].

Mallamaci, Karina

2003 «Estudio sobre políticas educativas compensatorias. Formulación e implementación en escuelas básicas de un municipio del conurbano bonaerense», tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Flacso, Buenos Aires.

Martignoni, Liliana

2005 «La experiencia de la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires», en *Espacios en Blanco*, nº 15, pp. 145-178. Disponible en: <http://

www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N15.pdf;jsessionid=F6F1C4617584A08400A51BD85AF1CD49> [consulta: 15 de junio de 2018].

Ministerio de Cultura y Educación

1970 *La Reforma Educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Mulcahy, Annie

2008 «Interacciones entre sindicatos docentes y Estado. La Provincia de Buenos Aires entre 2000 y 2007», tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés.

Munín, Helena

1993 *La Dirección General de Escuelas (1817-1992)*, Buenos Aires, CTERA-ATE.

Oficina Sectorial de Planeamiento y Desarrollo del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires

1981 «Educación en el Conurbano», La Plata, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

Pinkasz, Daniel y Pitelli, Cecilia

1997 «Las Reformas Educativas en la Provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar?», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la educación en la Argentina VII. La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 7-50.

Rey Balmaceda, Raúl

1972 Geografía regional. Teoría y aplicación, Buenos Aires, Editorial Ángel Estrada.

Rigal, Luis

1999 «La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI», en Imbernón, Francesc (coord.), *La educacion en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, pp. 147-170.

Rivas, Axel

2004 *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Buenos Aires, Granica.

2013 La educación en las sombras del conurbano bonaerense, La Plata, UNIPE, documento interno.

Rodríguez, Laura
2007 «Las reformas al Estatuto del Magisterio en la Provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983)», en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 3, nº 2, pp. 137-160. Disponible en: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/138/136> [consulta: 15 de junio de 2018].

Rose, Nikolas y Miller, Peter
1992 «Political Power beyond the State: Problematics of Government", en *The British Journal of Sociology*, vol. 43, nº 2, pp. 173-205.

Sabatini, Francisco
2003 *La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/5324> [consulta: 15 de junio de 2018].

Serra, Juan Carlos
1997 «La "Revolución Argentina" en la conducción educativa de la Provincia de Buenos Aires. Discurso pedagógico y formación docente», en *Propuesta Educativa*, nº 16.

Southwell, Myriam
1997 «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la educación en Argentina VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 105-156.

Southwell, Myriam y De Luca, Romina
2008 «La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía», en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 4, nº 3, pp. 375-389. Disponible en: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/190/188> [consulta: 15 de junio de 2018].

Svampa, Maristella
2005 *La brecha urbana. Countries y barrios privados*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo

1983 *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Flacso.

Tiramonti, Guillermina

1999 «Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90», en *Propuesta Educativa*, nº 17, pp. 14-21.

2001 *Modernización educativa de los ’90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Flacso-Temas Grupo Editorial.

Tiramonti, Guillermina (comp.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Torres, Horacio

2006 *El mapa social de Buenos Aires (1940-1990)*, Buenos Aires, Ediciones FADU.

Vassiliades, Alejandro

2009 «Represión y modernización en la escolarización bonaerense durante la última dictadura», tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Flacso-Buenos Aires.

Villarreal, Juan

1996 *La exclusión social*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Segunda parte

Las transformaciones de la escuela secundaria y su impacto en los vínculos entre docentes y estudiantes

CAPÍTULO 3

«Sacate la gorra que estás en la escuela»: modos de estar en las escuelas

Lucía Litichever

Sacate la gorra que estás en la escuela,
sacate la gorra a mi clase no entrás.
Me saco la gorra y no soy más quién era,
me saco la gorra y mi muerte es tu paz[1]

INTRODUCCIÓN

El proceso de masificación de la escuela secundaria y la posterior promulgación de su obligatoriedad plantean la necesidad de repensar los sentidos a los que históricamente respondía el nivel. En este contexto, cabe la pregunta acerca de si las mismas escuelas que antes albergaban a un grupo selecto de jóvenes, pueden hoy ocuparse de la escolarización de amplios sectores. Para propiciar la inclusión de los nuevos sectores sociales y en pos de generar las mejores condiciones para tal inclusión (es decir, una que trascienda el mero ingreso y permita revisar sus condiciones, la permanencia y el egreso) comienza un proceso de revisión de las escuelas y de sus dinámicas. En este marco, hacia fines del siglo XX, en una búsqueda por democratizar el espacio escolar, promover mayor participación y protagonismos de los estudiantes y con la intención de generar ámbitos más inclusivos en las escuelas secundarias, se comenzaron a revisar los regímenes disciplinarios impulsando la instalación del sistema de convivencia. Esta revisión promovía un desplazamiento de la mirada: si el régimen de disciplina se centraba en

1. Estribillo de una canción elaborada en una clase de música de una escuela de la Provincia de Buenos Aires, en la cual se retoma la disputa que, muchas veces, se genera entre la norma escolar y la moda y estética juvenil.

la evaluación de la conducta de los estudiantes, el sistema de convivencia busca analizar los vínculos entre los distintos actores escolares (Litichever, 2010). Así, se impulsa a que cada escuela redacte su propio código de convivencia y conforme un consejo de convivencia para regular las relaciones entre los distintos actores en el espacio educativo, teniendo en cuenta sus propias realidades y contextos.

Este capítulo propone revisar cómo se fue instalando el sistema de convivencia en las escuelas, haciendo foco en cuatro establecimientos de la Provincia de Buenos Aires, con características bien diferentes y de localidades distintas, tomándolas como casos de análisis y entendiendo también que la puesta en marcha de este sistema cobró formas distintas en las diversas instituciones, más allá de ciertos rasgos que se repiten entre una y otra. Tal como fue descripto en el Capítulo 1, analizamos dos escuelas secundarias surgidas a comienzos del siglo XX –una de zona norte del conurbano (CN) y otra del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP) – y dos escuelas medias de fundación más reciente, en la década de 1990 –una de modalidad técnica (NP) del norte de la provincia y una de la zona oeste del conurbano con modalidad bachiller (CO)–. Cada uno de los establecimientos tiene características diferentes en cuanto a su antigüedad, la modalidad, la matrícula, el nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten, el prestigio de la institución, el estado edilicio y las tradiciones, entre otros aspectos. Hallamos en estas escuelas *estilos institucionales* diversos que delinean distintos perfiles de formación para sus estudiantes. Estos se reflejan en prácticas diversas de la cotidianeidad, en su quehacer diario e incluso en la forma que toma el sistema de convivencia y en los acuerdos que se elaboran. Entendemos por *estilos institucionales* la tendencia de formación que despliega la escuela, teniendo en cuenta en qué aspectos se centra en mayor medida y cuáles son las cuestiones que más le preocupan. Es decir, los rasgos distintivos de cada institución y los principios que orientan su tarea. Encontramos que, por lo general, estos *estilos* se ven reforzados o sostenidos por los textos normativos elaborados por las escuelas (ibíd.).

Una manera de acercarnos a mirar la forma que toma el sistema de convivencia en una escuela es detenernos a analizar las normas que más se exigen y aquellos aspectos que más se sancionan. No todas las instituciones proceden de la misma manera cuando deciden aplicar una sanción ni sancionan de igual modo la misma transgresión ni a los distintos actores. Las diferencias entre las instituciones son interesantes para detectar qué les preocupa en mayor medida y cómo, a través de este mecanismo, buscan regular a sus estudiantes. Así, lo prohibido y lo permitido en cada escuela definen límites diferentes respecto de lo posible y configuran trayectorias diversas.

LA REGULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LAS ESCUELAS: LA APARIENCIA CONTINÚA EN EL *TOP TEN*

¿Qué normas regulan la convivencia en una escuela?, ¿sobre cuáles recae en mayor medida la insistencia de su cumplimiento? y ¿cuáles conductas son las que más se sancionan? Las respuestas a estas preguntas nos dan una pauta de la regulación que se imparte en las escuelas, de la forma en la que se concibe la convivencia y del estilo institucional preponderante. En este sentido, nos brindan pistas para vislumbrar la formación de los jóvenes, la reproducción de viejas prácticas disciplinarias y la producción de nuevos modos de vincularse en las escuelas. No todas las normas tienen el mismo peso en las escuelas ni recaen de la misma forma en los distintos jóvenes; a veces algunas normas se exigen más a las mujeres que a los varones, en otras se insiste más su cumplimiento entre los más chicos o entre determinados grupos de jóvenes y no de otros. Las distintas instituciones suelen privilegiar ciertas pautas sobre otras y allí ejercen mayor insistencia en su cumplimiento.

Las normas que ocupan mayor espacio en los acuerdos de convivencia se concentraron en un grupo acotado de pautas vinculadas a: la apariencia de los estudiantes, la asistencia y la puntualidad, el respeto por los símbolos patrios y el cuidado del edificio escolar, y a veces, pero con menos presencia, encontramos algunas normas vinculadas a aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje (sobre todo referidas a la evaluación). Entonces, más allá de las diferencias por sector social de pertenencia de la escuela, tipo de modalidad y ubicación geográfica, hallamos que aparecen importantes similitudes respecto del tipo de pauta que se prescribe (Litichever, 2010). Esta situación parece dar cuenta de una búsqueda de regulación compartida entre las escuelas más allá de sus estilos institucionales. En este sentido, la gramática escolar –el conjunto de reglas y principios que rigen las instituciones, y que determina una forma común y estable de operar en ellas (Tyack y Cuban, 2001)– y la cultura escolar –las maneras de hacer y de pensar sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores (Viñao, 2002)– parecen condicionar fuertemente los cambios en las escuelas por la dificultad de permear estas estructuras, que, tal como analiza Antonio Viñao, tienden a reproducirse y a repetir prácticas y tradiciones asentadas, en este caso, respecto de lo que se ha regulado históricamente como pautas de conducta.

En muchas ocasiones, las instituciones fundamentan sus normas en una proyección hacia el futuro, esto es: por lo que habilitarían en otros ámbitos (estudios, trabajos) al terminar la escuela y no por lo que implican en el vínculo cotidiano. Así, aparecen como emblemas regulatorios «la puntua-

lidad» y «la apariencia». De esta forma, se les exige a los estudiantes usar cierta vestimenta porque cuando vayan a trabajar quizá tengan que usar uniformes o deban vestirse bajo ciertos parámetros definidos por sus empleadores. Este suele ser un argumento fuerte de docentes y directivos para fundamentar normas que prohíben el uso de algunas prendas y accesorios. De la misma manera, la exigencia de la puntualidad suele justificarse a partir del horario que deberán respetar más adelante, en sus futuros trabajos, y no por la importancia de participar de todo el momento escolar.

La apariencia, las formas permitidas de vestir en las escuelas y los accesorios habilitados suelen convertirse rápidamente en normas, en aspectos a ser regulados para definir los estilos con los que los estudiantes deben y pueden habitar esos espacios. Estas normas son enunciadas por las y los estudiantes como aquellas sobre las que las escuelas imparten más exigencia. La prohibición del uso de la visera y de gorros, de llevar *piercings*, maquillajes o *bijouterie*, la obligación de vestir una determinada prenda (remera, guardapolvo, uniforme) y de incorporar ciertos símbolos (escudos, emblemas) son ejemplos de esta búsqueda de regulación. Ante la pregunta a los estudiantes sobre aquello que más se les exige, la presencia de respuestas vinculadas a normas que tenían que ver con estas cuestiones fue contundente. Así, una estudiante de la escuela media del conurbano bonaerense (CO) nos comentaba*:* «Supuestamente, si no venís correctamente vestido, te sancionaban [...]. Te hacían una notita que si no venías con la ropa al otro día, no te dejaban entrar». Otro estudiante de la misma escuela, cuando le consultamos sobre qué trataba el acuerdo de convivencia, respondió: «Cómo hay que vestirse. La vestimenta y cómo tenés que venir, en *short* me parece que no te dejan venir». Por su parte, una estudiante de la escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP) señalaba que las cuestiones que más se exigen en su escuela son: «[...] ahora en verano, no venir con remerita escotada, no venir con ojotas, esas cosas son las que más exigen», y ante la pregunta de qué hace la institución si viene alguien vestido así respondió: «Los hacen volver a la casa y los hacen cambiar. Ponele, no se puede venir con calzas y con ojotas ni remerita de tiritas, escotada». A su vez, una estudiante de la escuela técnica comentaba (NP): «Bueno, yo no tengo la remera de la técnica ahora, pero sí se exige la indumentaria, sin gorrita...».

Entonces, la apariencia, la higiene, la presencia personal y todo lo que respecta a la vestimenta o al uniforme son cuestiones sumamente prescriptas en los textos normativos de las escuelas. Aspecto que, tal como describíamos, es una constante entre diferentes tipo de instituciones, aunque, como detallamos en un estudio anterior (Litichever, 2012a), pueden identificarse diferencias en los estilos de regulación, definidas por ejemplo a partir del sector socioeconómico que asiste a la escuela. Allí, analizábamos cómo las escuelas privadas de sectores altos parecen apelar a las pautas de vestuario

como un mecanismo más, que tiende a reforzar la distinción, que les permite resaltar el prestigio; resultan sumamente detallistas en las prendas permitidas y en los colores habilitados para las distintas actividades del colegio. En este sentido, se pretende reforzar, a través del uniforme, lazos de igualdad que colaboren en la demarcación de un tipo de comunidad y que abonen en la diferenciación respecto de otras instituciones y de otros jóvenes. De esta forma, el uniforme permitiría agrupar un «nosotros» homogéneo (hacia adentro) y distinto (hacia afuera) respecto de otros. El detalle y la prolijidad también se hacen presentes en las normas de las instituciones de este grupo. En estas escuelas, el uniforme se transforma en una marca de pertenencia a lo exclusivo y de diferenciación. Además, permite destacarse en el exterior de la escuela e identificar fácilmente posibles transgresiones de los miembros de la comunidad, ya que portan un uniforme que los caracteriza.

A su vez, en aquel estudio, analizamos cómo en las escuelas que atienden a sectores populares la regulación de la apariencia también tiene un peso importante, aunque más sujeta a la transmisión de hábitos de higiene, quizá en vinculación con una pretensión «moralizante» por parte de la institución escolar. Por un lado, resultan más permisivas en cuanto a la aceptación de las estéticas juveniles (pantalones anchos, camisetas estampadas, aros, cadenas, peinados diversos, cabellos teñidos de colores y tatuajes), al tiempo que parecen poner especial cuidado en evitar el ingreso al espacio escolar de cierta vestimenta que pudiera generar algún tipo de conflicto, como es el caso de las camisetas de equipos de fútbol, los gorros y las viseras. Asimismo, dedican una gran cantidad de normas a prescribir cuestiones vinculadas a la limpieza de las prendas y la higiene personal.

Por otra parte, identificamos en aquel trabajo que las escuelas que atienden a sectores medios son las que parecen insistir en menor medida en la regulación de la apariencia, resultan más tolerantes en cuanto al ingreso a la escuela de una gama variada de prendas vinculadas a las modas y las propias estéticas de los jóvenes. La despreocupación sobre estas cuestiones también se refleja en que son menos rígidas en cuanto a la regulación de los cuerpos y las posturas. Esta distensión de estas escuelas en lo relativo a la regulación de la apariencia se conforma en paralelo a una regulación más extendida y resulta coincidente con la promoción en los sectores medios de mecanismos de autorregulación por sobre el disciplinamiento mediante el control externo (Tiramonti, 2004).

Algunos años después, en los últimos trabajos de campo (desarrollados en los años 2010 y 2012) encontramos que la apariencia sigue teniendo un peso importante en la regulación de las y los jóvenes en las escuelas y que las normas aparecen, como describíamos más arriba, con distintos sentidos según los estilos institucionales de las escuelas. Así la escuela secundaria de zona norte (CN), que atiende mayormente a sectores medios, resulta el

establecimiento que menos hincapié realiza en este aspecto, no tiene uniforme ni prendas especiales para la concurrencia y habilita que los jóvenes ingresen con distintos tipos de prendas, aunque solicita que no se usen musculosas escotadas ni ojotas. Este control en ocasiones se realiza a través de instancias menos formales, por ejemplo, una estudiante de esta escuela nos relataba en la entrevista cómo la portera es, a veces, la que ejerce este control: «O sea, si no sabías qué ropa podías usar y qué no, te corre una portera por medio patio, ya me pasó, me corrió desde el portón que está allá, hasta la escalera porque tenía una musculosa». Ante la pregunta de si es la portera quién se encarga advertir estas cuestiones, la alumna respondió: «No, esa portera porque es medio... justo me vio entrando y me corrió. Ahí siempre, si ven que estás haciendo algo mal, te lo avisan».

A su vez, la otra escuela secundaria, la del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP), que tiene una matrícula compuesta por sectores medios y bajos, se vuelve mucho más detallista en la descripción de las prendas habilitadas y las prohibidas para el ingreso a la escuela: generó un «gabinete de prendas» para darles ropa a los estudiante que no concurrían con la ropa adecuada. Si bien la institución refuerza mucho la norma sobre las prendas prohibidas (tanto desde los adultos como en su presencia en el acuerdo de convivencia) y cuenta con este gabinete de ropa de repuesto, también pudimos observar, mientras realizábamos el trabajo de campo, que muchas jóvenes iban vestidas con musculosas al tiempo que señalaban que la norma sobre la que más se insistía en la escuela era su prohibición. Por lo que notamos, que pese a que esta era una norma fuertemente requerida, igualmente era transgredida y su transgresión parecía no derivar en una sanción por su incumplimiento. Esta situación donde la norma es exigida al tiempo que su transgresión es pasada por alto se reitera en muchas ocasiones. Por lo que quizá sea necesario revisar el sentido de la norma y la transmisión que se está realizando en relación con la ley, ya que se produce una dualidad: un estricto control en algunos momentos y la relajación de la norma en otros, desvaneciendo así el «Imperio de la ley» del que habla Guillermo O´Donnell (2002). Esto podría transmitir un marco legal conformado por «zonas grises» de demarcación de la norma (Auyero, 2007); zonas en las que se vuelven híbridas las fronteras entre la legalidad y la ilegalidad, y se restringe la ley solo para ámbitos y momentos específicos, incluso también para sujetos particulares.

En la escuela técnica del norte de la Provincia de Buenos Aires (NP), que atiende mayormente a sectores populares, también es importante la insistencia que realiza respecto a las normas vinculadas al uso de ropa y accesorios permitidos y prohibidos. Además, pese a que se trata de una escuela pública, ha establecido un uniforme conformado por una remera o chomba verde y un *jean*. A su vez, aquí se acentúan las normas en relación a la vestimenta en las materias de taller, con foco en los peligros del uso de ciertos ac-

cesorios o prendas en esos espacios por la presencia de maquinarias y el uso de herramientas o productos de laboratorio. Notamos que si bien en esta institución la argumentación de las normas tiene una fundamentación más concreta, en relación con un ámbito determinado (el taller), las mismas se extienden más allá de ese espacio, generando una regulación del cuerpo de las y los jóvenes en tanto estudiantes. Así, uno de ellos nos comentaba que la norma que más se exige es en relación al uso de la visera: «Están todos los días que te la bajes, que te la bajes, quitate la capucha, lo que tengas. Después el pantalón corto, o sea, tres cuartos; solamente a gimnasia podemos venir así. Capaz que hace un calor, pero vos tenés que tener un *jean*». Y ante la consulta de si hay uniforme: «Sí, la remera. La chomba verde y *jean*».

Por su parte, en la escuela media del conurbano bonaerense (CO), cuya matrícula es de sectores bajos, hallamos que la regulación respecto de la apariencia también es muy alta. Al igual que en el establecimiento anterior, a pesar de ser una escuela pública tiene, a modo de uniforme, una remera azul con el logo del colegio. Algunos estudiantes señalaron en las entrevistas que cuando les tomaban lista en la entrada chequeaban que tuvieran la remera correspondiente y que si no era así les ponían ausente. Un estudiante describió esta situación:

> ENTREVISTADOR. ¿Qué es lo que más exigen acá?
> ESTUDIANTE. La vestimenta. Hay que traer la remera o el guardapolvo.
> ENTREVISTADOR. ¿Qué pasa cuando no se cumple?
> ESTUDIANTE. Te ponen ausente.
> ENTREVISTADOR. ¿Y se fijan los preceptores si traen eso?
> ESTUDIANTE. Cuando toman lista nombran uno por uno y tenés que mostrar que tenés guardapolvo o la remera.

Y otro estudiante de la misma escuela resaltó algunas dificultades en relación a esta norma:

> ESTUDIANTE. No sé, capaz la tenés sucia [la remera] o justo se te rompió y no la querías traer por vergüenza, tendrían que preguntarte por qué no la trajiste. Porque las primeras veces que yo no la traía, no me dejaban entrar y me decían que iban a hablar con mi papá y mi mamá, y yo les decía: «Pero yo no tengo plata para comprarla ahora. Espérenme a que cobre mi papá o algo». Y no me dejaron entrar igual.
> ENTREVISTADOR. ¿Eso pasó muchas veces?
> ESTUDIANTE. No, una sola vez. Ya después agarré y no sé, me parece que falté dos días y justo cobró mi papá.

Tal como vemos, esta práctica en relación al uniforme trasciende la regulación estética y genera posibles mecanismos de exclusión: quien no tiene la remera queda excluido de la escuela por ese día.

En función de lo que venimos describiendo encontramos que en algunas instituciones la exigencia de las normas sobre la apariencia se ejerce a través del señalamiento y el recordatorio permanente de estas pautas, pero en otras, además de estas indicaciones, aparecen dispositivos de control de acatamiento y frente al incumplimiento: se brinda otra prenda (p. ej., la escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires, IP), se pone ausente (p. ej., la escuela media del conurbano bonaerense, CO), se les recuerda a los estudiantes permanentemente (p. ej., la escuela técnica, NP) o se los persigue por el establecimiento para marcarles la falta (p. ej., la escuela secundaria de zona norte, CN). Entonces, la regulación sobre la apariencia se extiende más allá del sector socioeconómico al que atienda la escuela, aunque hallamos ciertas diferencias entre uno y otro sector; la prohibición del ingreso a la escuela con remeras de equipos de fútbol, del uso de viseras o gorros y la exigencia del utilizar determinada ropa elegida como uniforme se hace presente especialmente en las dos escuelas de la muestra que atienden a sectores populares. A su vez, la prohibición de un conjunto de prendas, sobre todo para las mujeres (musculosa, *short*, minifalda, calza), parece extenderse de forma más uniforme, aunque en algunas instituciones cobra más fuerza que en otras.

Aquí es interesante retomar la investigación que realizó Inés Dussel (2003b) sobre los uniformes escolares, donde analiza que surgieron y se fueron transformando como parte de técnicas disciplinares diseñadas para jerarquizar y normalizar a las poblaciones a través de la regulación de los cuerpos, y que estas técnicas tendían tanto a individualizar como a controlar a la gente. Pero, a diferencia de otras técnicas disciplinares contemporáneas, como los castigos corporales o los medios de corregir la postura del cuerpo, estas no fueron abandonadas (ibíd.). Al respecto, los guardapolvos o delantales blancos constituyeron un código dominante de vestimenta en las escuelas, que intentó simbolizar la pureza y la igualdad, y asimismo detectar fácilmente la transgresión (Dussel, 2003a). A partir de lo que venimos describiendo, vemos que uniformes, guardapolvos y remeras identificatorias continúan permitiendo señalar los estándares de normalidad de un grupo específico e identifican a sus portadores como miembros de ese grupo. Este particular *régimen de apariencias* busca sostener aquella política de regulación de los cuerpos (Dussel, 2005a) y permite definir aspectos morales y delinear estéticas permitidas y prohibidas. Al tiempo que se busca a través de este régimen evitar conflictos a partir de la prohibición del uso de camisetas identificatorias (de equipos de fútbol y bandas de música) o de determinados accesorios (gorros, viseras y capuchas) asociados con la falta de respeto

o la estigmatización de los sujetos que los portan[2] –situación que se pone de manifiesto en el estribillo de la canción que es epígrafe de este capítulo–, allí se plasma la disputa entre el uso de un accesorio (p. ej., la gorra) que muchos jóvenes utilizan como símbolo identitario y la regulación de la escuela que lo prohíbe. En la canción, los estudiantes manifiestan la demanda, que en ocasiones ejercen las escuelas a través de sus normas, de que las y los jóvenes dejen su propia identidad en la puerta para poder ingresar despojados de quienes son y portando la apariencia de «alumno».

En relación con la apariencia, también encontramos que la regulación es diferente para mujeres y hombres. A través del análisis de las entrevistas, notamos que suelen ser las estudiantes las que enfatizan con más fuerza la exigencia que se les impone respecto de la prohibición del uso de ciertas prendas. Tal insistencia sobre el vestir guardapolvo o la prohibición de usar escote, musculosa, *short*, minifalda y calza suele justificarse, en muchas ocasiones, con una posible *seducción* que sus cuerpos ejercen. Una estudiante de la escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP) señala en la entrevista, ante la consulta por aquello que más se exige en su escuela:

> ESTUDIANTE. En la ropa. En que no hay que venir ni de pollera ni de *short* ni de mangas cortas [...]. Eso es más para las chicas. Los chicos pueden traer bermuda y unas mangas cortas. Y las chicas no pueden traer bermuda, tienen que traer pantalón largo.
> ENTREVISTADOR. ¿Y vos estás de acuerdo con eso?
> ESTUDIANTE. No. Hace calor y nosotras de pantalón largo y los otros de bermuda [...].
> ENTREVISTADOR. ¿Y en general se cumple eso acá en la escuela?
> ESTUDIANTE. Sí. Se cumple porque, si no, acá hay un gabinete de ropa y prestan ropa. Te dan ellos una prenda. Suponéte, traés la remera hasta acá [señalándose el ombligo] y no trajiste campera, te dan una remera.

Por su parte, sobre los hombres parece recaer con más fuerza la norma de no llevar remeras de fútbol, situación que muchas escuelas perciben como potencialmente conflictiva –aspecto sobre el que volveremos más adelante–,

2. El uso de gorros o viseras en espacios cerrados es leída en ocasiones como «falta de respeto», por lo que muchos adultos en las escuelas solicitan a las y los jóvenes que se las saquen mientras están en el establecimiento. Por otra parte, las capuchas de buzos, al igual que los gorros y viseras, son asociadas con «los pibes chorros», por lo que su prohibición está cargada con estigma sobre los jóvenes que las portan.

y la insistencia de la prohibición de usar gorrita o visera. En este sentido, es posible que se ponga en juego una moral de «la decencia» distinta para hombres y mujeres. La regulación de los cuerpos, qué es lo decente, qué se puede mostrar y qué se debe tapar, resulta diferente para unos y otras. De esta manera, los varones serían los potencialmente conflictivos o irrespetuosos y las mujeres, las potencialmente indecentes. Así vemos reforzar la transmisión de estereotipos de género y comprensiones estancas de «lo femenino» y «lo masculino» difíciles de movilizar y cuestionar. De esta manera, la escuela, en tanto institución disciplinaria, regula, vigila y controla los cuerpos e identidades desde la norma heterosexual (Robinson, 2005; citado en Tomasini y Bertarelli, 2014).

Ya hemos descripto en otro trabajo (Litichever y Núñez, 2008) cómo las escuelas instalan la obligatoriedad del uso del guardapolvo solo para las mujeres y cómo ello genera marcas diferentes de género. Allí analizábamos cómo la estructuración de un espacio de enseñanza, compartido por varones y mujeres, no obstante construye campos diferenciados en cuanto a ciertos aprendizajes deseados para unos y otras. También describíamos que en las escuelas se produce una matriz organizadora –en algunos casos de manera sutil, en otros explícita– de lo masculino y lo femenino como formas ideales de comportamiento de los jóvenes. En esta línea, las regulaciones establecidas en las escuelas bosquejan una búsqueda por controlar la promiscuidad de las mujeres e instalar el decoro, la decencia femenina y un tipo de masculinidad en los hombres (ibíd.: 20). Las pautas de vestimenta han colaborado históricamente –y tal como notamos permanecen haciéndolo– en la construcción de un cuerpo sexuado «normal» y aquello que será nombrado como «transgresor» o «anormal» (Núñez y Báez, 2013). Entonces, las prescripciones normativas que diseñan las escuelas legitiman ciertas maneras (y no otras) de convertirse en hombre o de convertirse en mujer (West y Zimmerman, 1990/1999 citado en Tomasini y Bertarelli, 2014).

Por otra parte, en el mismo sentido que analizábamos la norma en relación a quitarse la gorra, a propósito del epígrafe, Luisa Vecino (2014) analiza en su tesis de maestría cómo las escuelas ocultan los cuerpos sexuados de las mujeres a través de la imposición de cierta vestimenta y de la prohibición de otra, lo que constituye una batalla que disputa el ser mujer joven en el interior de la escuela. Así, tal como señala Guacira Lopes Louro (2000), el dispositivo de disciplina escolar tradicional pone en práctica distintas formas de censura y control que muchas veces coartan las expresiones identitarias juveniles. Pero también hallamos que las y los jóvenes transgreden constantemente estas normas, achicando el largo de las polleras, lo ajustado de las prendas o utilizando accesorios con los que se identifican para expresarse o no tapar del todo quiénes son.

La potencia de estas normas respecto a la regulación de los modos permitidos de vestir y las prohibiciones relativas a las formas de *lookearse* de los jóvenes (maquillaje, *piercing*, *bijouterie*, viseras, gorros), la apelación al recato, al respeto y la mirada puesta en la moralidad, pero también la negación del deseo, y la vigilancia de la femineidad «decente» y de las masculinidades presentes en las normas exigidas tienden a la conservación y a la transmisión del valor de la heterosexualidad (Morgade, 2007). Sería importante comenzar a poner esto en cuestión en las escuelas, dado que, tal como señala Juan Enrique Péchin (2011), estas colaboran a favor de la normalización (y con ello la exclusión) de las diferencias sexo-género.

LOS INTENTOS DE OCULTAR LA PASIÓN FUTBOLERA

Tal como venimos señalando, en las escuelas, a través de diferentes instancias (los acuerdos de convivencia, señalamientos, aplicación de sanciones), se hace mucho hincapié en la apariencia, en las formas permitidas y prohibidas –sobre todo en estas últimas– de concurrir a los establecimientos. En este sentido, una norma muy extendida es la prohibición de asistir con camisetas de fútbol. La explicación que suelen dar las autoridades, los docentes y los preceptores acerca de la inclusión de esa norma es que la pertenencia a diferentes equipos de fútbol suele generar peleas y conflictos que es «mejor evitar». De esta manera, la norma aparece como la prevención de un conflicto inminente, como el ocultamiento de las diferencias que de otra forma podrían estallar en el espacio escolar.

Aquí se presentan varios aspectos a analizar que nos llevan a preguntarnos, en primer lugar: ¿se resuelve un conflicto latente por prohibir el uso de la camiseta? Pero además, ¿tapar la diferencia –de cuadros de fútbol en este caso– es una forma de abordarla, de resolverla? También nos preguntamos si no sería interesante aprovechar la situación de la diferencia en términos futbolísticos para trabajar la inclusión y la convivencia con otras diferencias (ideológicas, sexuales, raciales, políticas, religiosas). Claramente, el problema no se resuelve por evitar visualizar las diferencias. Asimismo, cabe la pregunta acerca de si la prohibición en el uso de la camiseta oculta la identidad futbolera cuando hoy la identificación con un equipo y las muestras de pertenencia a tal exceden por mucho el uso de esa prenda: las y los jóvenes se tatúan el escudo de su cuadro o usan cuadernos, cartucheras o mochilas con sus identificaciones, la pertenencia a un club aparece en distintos ámbitos y espacios, y no logra ocultarse con la prohibición del uso de la camiseta. En este sentido, es interesante retomar las palabras de una estudiante de la escuela media del conurbano bonaerense (CO), quien en la entrevista manifestó que lo que más se exige en su escuela es:

> Que traigamos la remera a la escuela o el guardapolvo. Que no traigamos cosas así de fútbol, las remeras, sino se pegan mucho porque uno es de River, el otro de Boca, el otro de Racing, el otro de Independiente. Siempre se terminan peleando... [pero al mismo tiempo aclara] Pero yo nunca vi que se hayan peleado porque quién era de un cuadro u otro.

La exigencia está, pero el conflicto no parece haberse manifestado, según la opinión de esta alumna.

Al mismo tiempo, retomando la información que nos brinda la encuesta realizada a los estudiantes, hallamos que pese a la insistencia de evitar que aparezcan las diferencias, cuando consultamos a las y los jóvenes por las causas de los conflictos o peleas que tienen habitualmente, encontramos que «porque somos de equipos de fútbol distintos» no es mencionado por ningún estudiante como causa de conflicto y peleas en ningún caso ni escuela. Es decir que la pasión futbolera no parece ser una causa tan importante de disputa entre las y los jóvenes.

Veamos más en detalle los motivos de conflicto que identifican los estudiantes. El Gráfico 1 muestra los motivos por los cuales los jóvenes enuncian que tiene conflictos con sus compañeros. Tal como podemos observar, el mayor choque se da a partir de las cargadas, «bardear» (40 por ciento) está seguido por «peleas por un chico/chica» (20 por ciento). También aparecen algunos conflictos porque: «criticó a alguien de mi familia» (2,5 por ciento), «criticó a un amigo/a» (2,5 por ciento) y «“me miró mal» (2,5 por ciento).

Analizando más en detalle las razones de conflicto esgrimidas por las y los estudiantes podríamos agruparlas en dos grandes grupos: las causadas a partir de diferencias de pertenencia de distinta índole –equipo de fútbol, banda, barrio, gusto de música, ideas políticas–, con una mención del 3 por ciento, y las causadas a partir del encuentro con otro, la interacción, es decir, las que se producen a partir de las relaciones interpersonales –cargadas, miradas amenazantes, «buchoneos», peleas, insultos, discriminaciones, críticas a los afectos (familiares o amigos)–, mencionadas en casi el 70 por ciento de los casos (68 por ciento) (Gráfico 2).

Gráfico 1. Motivos por los cuales las y los jóvenes tienen conflictos en las escuelas

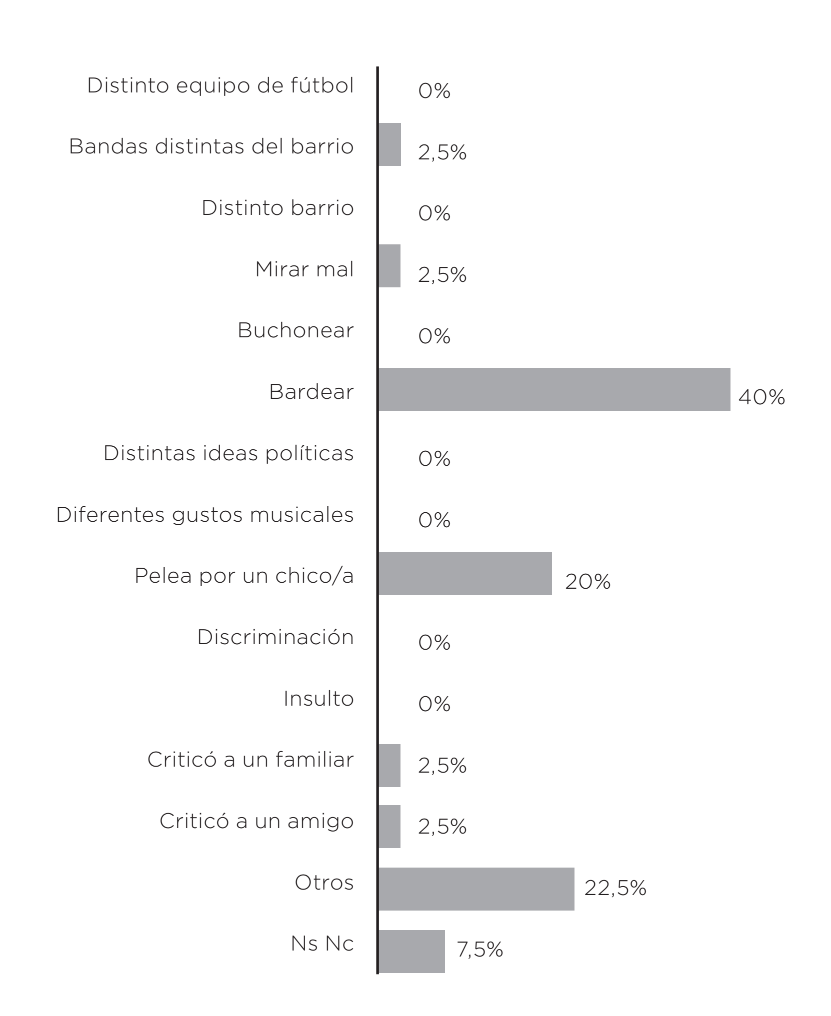
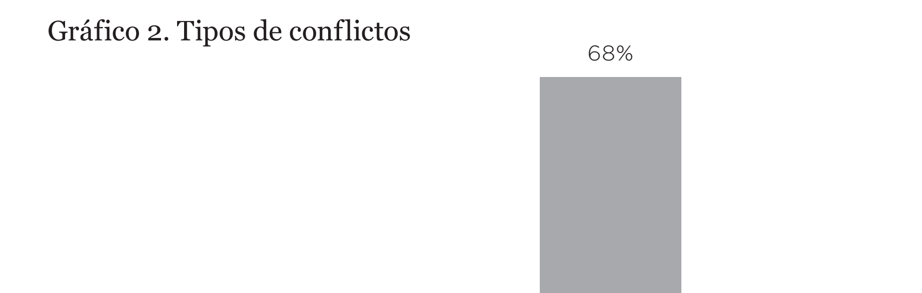


Gráfico 2. Tipos de conflictos



De esta manera, a partir de lo que venimos analizando, encontramos que las normas sobre las que más se insiste en las escuelas para su respeto (según la percepción de los estudiantes y en función de la fuerza con la que aparecen en los acuerdos de convivencia) parecen no coincidir con los conflictos que los estudiantes manifiestan que suelen tener. Identificamos entonces una distancia entre las normas prescriptas (y su insistencia por cumplirlas) y los conflictos concretos. Es posible que el foco en la «prevención» de los conflictos vinculados a las diferencias obture la posibilidad de pensar cómo actuar frente a los conflictos interpersonales que ocurren. Esta situación nos lleva a preguntarnos por los diagnósticos y lecturas que se desarrollan en muchas ocasiones en las escuelas sobre los conflictos que puedan surgir y las estrategias que diseñan para resolverlos. Ante la revisión de las causas que provocan mayor conflictividad (a partir de la interacción con el otro) parece no tener sentido seguir orientando las normas para que las diferencias «no se noten» y «no generen problemas». Por el contrario, resulta necesario revisar las normas teniendo en cuenta dónde se concentra la mayoría de los conflictos para poder actuar preventivamente e intervenir sobre ellos.

Es interesante retomar aquí la reflexión de un estudiante de la escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP) durante una entrevista:

> ENTREVISTADOR. ¿Hay alguna norma de las que hay en la escuela que te parezca injusta?
> ESTUDIANTE. Bueno, yo tengo un pensamiento [...] Si yo tengo una camiseta de un equipo, de mi equipo preferido [...], esa es la norma que no me gusta de todos los colegios, acá no podemos venir con la remera de Boca... Yo no lo veo como algo donde realmente tener camiseta de un equipo preferido, no lo veo algo tan perjudicial [...]

> porque tampoco lo entiendo, pero estaría bueno que nosotros aprendamos de una vez por todas que cada uno tenga su color, su camiseta y respetarlo. Si tengo un compañero que tenga la camiseta de River o la de Boca, eso sería lo bueno porque es integración de ideas, integración de pasiones, integración. [...] Creo que si vos tenés un compañero que es de River y uno de Boca es totalmente saludable eso, somos compañeros. Bueno, igual de política [...] si yo tengo una remera de Cristina y otro tiene de Alfonsín, como que vos te das cuenta de que hay una diversidad cultural, una diversidad política, una diversidad deportiva, musical, que estaría bueno que se respete.

Este joven, a diferencia de lo que se plantea muchas veces en las escuelas, analiza la importancia del encuentro de las diferencias y la riqueza que ello implica en relación a la diversidad y respeto por el otro.

Los estudios sobre juventudes han revisado la diversidad de modos de ser joven, esta se presenta en las escuelas adquiriendo cada vez mayor visibilidad; en los colegios hoy convive una disparidad de estilos juveniles, de sectores sociales, de sexualidades, de ideologías, en definitiva, de maneras de comprender y vivir el mundo. Convivir con los iguales parecería resultar mucho más sencillo que encontrar modos de convivir con aquellos diferentes. En muchas ocasiones, la escuela parece tender a buscar la igualdad (o aunque sea aparentarla) para poder estar con otros. Es posible que aquí perviva el mandato de la homogeneidad con el que se configuró el sistema escolar en nuestro país donde la homogeneidad era entendida como igualdad (Dussel, 2000) y prerrequisito para ingresar a la escuela y poder aprender. Para entrar en la escuela era necesario dejar las diferencias afuera, porque adentro estas no debían notarse. Aunque, tal como manifiesta el joven que citábamos recién, convivir con otros con ideas y gustos diferentes puede resultar un buen aprendizaje. En línea con la búsqueda de homogeneidad, se instala el uso del guardapolvo, que permitía que «todos luzcan iguales» y que las diferencias sean tapadas por estos uniformes (Dussel, 2005a). De más está decir que esta dimensión de la sociabilidad adquiere diferentes contornos de acuerdo al tipo de escuela, sus tradiciones y estilos institucionales, al clima escolar que allí se configure, pero, fundamentalmente, a la homogeneidad o heterogeneidad de la composición de la matrícula. En un contexto de fragmentación, las posibilidades de encontrarse con otros diferentes se reducen. Aun así, la experiencia escolar involucra siempre, en mayor o menor medida, el roce, el contacto, la obligación de interactuar con otros que, si bien pueden ser del mismo barrio o sector social, proyectan sobre tal experiencia sentidos diferentes, anhelan de la escuela otras cuestiones, lo que funciona a la vez como un estímulo para imaginar y para establecer modos de estar juntos (Núñez y Litichever, 2015).

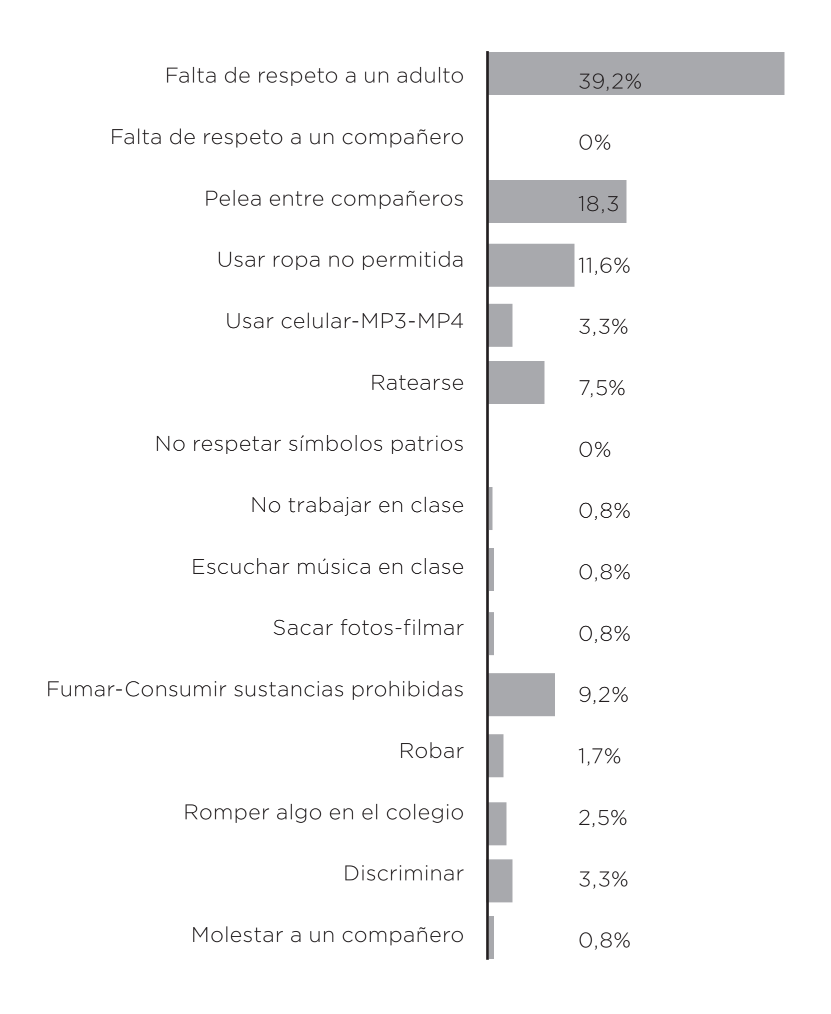
A la vez, es interesante mirar la presencia de la conflictividad en las escuelas: ante la pregunta a las y los jóvenes en la encuesta acerca de si habían tenido peleas o conflictos allí, encontramos que más de la mitad de los encuestados (66,7 por ciento) manifiestan que no. La descripción de este escenario nos muestra que los establecimientos educativos resultan espacios menos conflictivos y violentos que los que suelen presentar los medios de comunicación y los discursos sobre la violencia y los jóvenes. Aquí es interesante retomar también el Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos, del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2014). Allí se les consultó a los estudiantes el grado de acuerdo con la afirmación «Me siento bien en este colegio» y el 84 por ciento respondió positivamente, mientras que a la vez del 83 por ciento de los estudiantes reportó que la escuela intenta que haya buena convivencia entre ellos. Otro dato interesante para tener en cuenta en este análisis es que el 82 por ciento de los alumnos manifestó que no ha sufrido acoso por parte de sus pares.

LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES A TRAVÉS DE LA SANCIÓN

Así como las normas que más se exigen nos dan una pauta de la regulación de los estudiantes, aquellas conductas más sancionadas también nos hablan de qué es lo que se prescribe y cómo se va configurando esta regulación. En la encuesta que realizamos a los estudiantes encontramos que lo que más se sanciona, según la percepción de las y los jóvenes, es la *falta de respeto a los adultos de la escuela*; este es un rasgo fuerte en los cuatro establecimientos, que alcanza casi el 40 por ciento de las respuestas, muy por encima de la segunda conducta sancionada: *pelear entre compañeros* (18 por ciento), a la que supera por más de 20 puntos. A la vez, la tercera conducta más sancionada, en línea con lo que venimos analizando, es el *vestirse con ropa o accesorios no permitidos* (11,6 por ciento). Luego continúa *fumar o consumir sustancias prohibidas* (9 por ciento) y *ratearse* (7 por ciento), y de forma decreciente se listan otras conductas que reciben menores menciones.

Pero no solo nos interesa resaltar qué es lo que más se sanciona, sino que también nos parece relevante poner la mirada sobre aquellas acciones que en las escuelas parecen sancionarse en menor medida. En este punto, poder contrastar las conductas más cuestionadas con aquellas que se dejan pasar nos da una rica información acerca de la regulación de los estudiantes en las escuelas y los valores que se transmiten a partir de la diferente ponderación de las transgresiones que allí suceden.

Gráfico 3. Conductas más sancionadas en las escuelas según la percepción de los estudiantes



En este sentido, es interesante notar que así como *la falta de respeto a los adultos* es el aspecto más sancionado (39,2 por ciento), *la falta de respeto a compañeros* no parece juzgarse como una conducta del mismo tenor, ya que emerge como un accionar sin sanción, según la percepción de los estudiantes. De esta forma, encontramos una diferencia notoria en la aplicación de las sanciones según el actor escolar del que se trate y el lugar que ocupe en la jerarquía institucional. En otro trabajo (Litichever, 2012b), analizábamos cómo la discrecionalidad de los actores escolares afecta la decisión de aplicación de una sanción. Esta diferencia se hace muy evidente para

el caso de la falta de respeto que describimos; así como hacia un adulto es altamente reprendida, hacia a un compañero parece no recibir sanción. De esta manera, el respeto es diferencialmente valorado según sobre quién recaiga, por lo que podemos intuir que lo que se sanciona no es la conducta equivocada de *faltar el respeto*, desde un aspecto vincular y en tanto lo que implica en el trato con el otro, sino sobre quién recae la falta. Tal como plantea Richard Sennett (2003), el respeto es una relación vincular que requiere reciprocidad, pero notamos, a partir de estas diferencias en las modalidades de sanción, que aparece, por el contrario, como una actitud que debe ejercerse unilateralmente (de jóvenes a adultos) y no como parte constitutiva de la conformación del vínculo.

En relación a la falta de respeto, también hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones más que una irrespetuosidad lo que se produce es una falta de comprensión que es leída como *falta de respeto*. Tal como lo enuncia Murcia Prieto Parra (1990), la comunicación no es directa o transparente, sino que cada intercambio implica la existencia de significados no siempre compartidos, de elementos implícitos y contradictorios, ambigüedades, confusiones, por lo que es un proceso altamente complejo que requiere de negociaciones permanentes para una comprensión recíproca. Muchas veces en la comunicación entre docentes y estudiantes se produce esta falta de compresión por significados no siempre compartidos, que son malinterpretados por alguno de los sujetos de la comunicación. En las entrevistas, los estudiantes manifiestan que muchas veces no se entienden con los docentes, este desentendimiento genera en ocasiones que los profesores perciban como falta de respeto comentarios de los alumnos que no lo son o que no tuvieron la intención de serlo. Un estudiante de la escuela secundaria de zona norte (CN) lo plantea de la siguiente manera: «hay unos profesores que te dicen que les están faltando el respeto y, tal vez, les dijiste algo de la mejor forma posible, pero ellos lo toman mal».

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurre entre adultos y jóvenes, cuando se trata del vínculo intrageneracional (entre compañeros), la percepción de los estudiantes es que lo que se sanciona no es la falta de respeto, sino las *peleas entre compañeros* (18,3 por ciento), que muy probablemente incluyan la agresión física.[3] Parece producirse aquí lo que analizamos en otro espacio como una gradación de sanciones (Litichever, 2010), generán-

3. Si bien en el cuestionario la categoría pelearse con un compañero no especificaba la inclusión o no de la agresión física, suponemos que los estudiantes señalaron esta categoría para los casos que sí la contemplaba, ya que había otras que apelaban al trato entre compañeros, como faltar el respeto a compañeros (0 por ciento), molestar a compañeros (0,8 por ciento) y discriminar a un compañero (3,3 por ciento), a las que podían apelar para otro tipo de conflictos.

dose (implícita o explícitamente) una escala de gravedad creciente según el tipo de conducta que se desarrolle y la persona sobre la que recaiga. Así, aparentemente, la agresión verbal (si se produce entre pares) no merece sanción. De esta manera, para que una conducta en relación con un par sea pasible de sanción debe pasar a otro nivel de gravedad. Encontramos aquí una doble gradación: según jerarquía y según tipo de agresión (verbal o física).

Resulta importante analizar, a la vez, qué ocurre con la discriminación en las escuelas. Según la apreciación de los estudiantes, esta es una conducta poco sancionada: solo se la menciona en un 3,3 por ciento de los casos, situación que refuerza que para que una mala conducta en relación con un compañero sea sancionada debe incluir la agresión física. Esta es una transmisión difícil en torno a la valoración y el respeto por el otro; no se plantea de forma explícita, a través de la sanción por ejemplo, que estas actitudes deben ser revisadas.

El análisis de los aspectos más sancionados en las escuelas nos permite notar un cambio respecto de años anteriores en relación a los símbolos patrios. Este parece anclarse en una diferencia en torno a la concepción y vinculación con estos. En las cuatro instituciones, los estudiantes consideran que no se sanciona la *falta de respeto a los símbolos patrios*, a diferencia de lo que registrábamos en estudios anteriores (Dussel, 2005b).[4] Allí encontrábamos que la falta de respeto a los símbolos patrios era un aspecto sumamente sancionado en las escuelas, y las normas referidas a él ocupaban un lugar muy importante en los acuerdos de convivencia. Hoy, los jóvenes de estas escuelas nos señalan una situación diferente. Esto puede deberse a dos razones: por un lado, es posible que estas conductas no ocurran hoy con frecuencia en las escuelas, pero también es probable que haya cambiado la ponderación de su gravedad. Aquí, si bien sería interesante profundizar más el análisis de este aspecto, igualmente nos gustaría aventurar alguna hipótesis que intente explicar el cambio. Es posible que en los últimos años se haya producido un reposicionamiento social en relación con la idea de patria, debido a una reconfiguración de ella y sus símbolos. Si bien el concepto de *patria* tiene muchas dimensiones y una amplia complejidad, luego de más de treinta años del retorno de la democracia, comenzó un camino de desacralización de ciertos símbolos patrios (el himno, la bandera, la escarapela)

4. Hacemos referencia también al Proyecto en Áreas de Vacancia (PAV) 108/2003: «Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones», dirigido por Inés Dussel y financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT).

y una nueva ocupación del espacio público y el festejo de fiestas populares y patrias (los festejos del Bicentenario, del 25 de Mayo, del 9 de Julio). Estas situaciones parecieron reconfigurar el vínculo social con la patria y sus símbolos, por lo que quizá aparezcan menos situaciones de falta de respeto, a la vez que el vínculo que se exige con estos símbolos y rituales probablemente sea menos formal, más distendido.

Aquí es interesante el análisis que realiza Miriam Kriger (2010) en relación a la generación de jóvenes de «escarapelas tomar»,[5] regidos por un ideal cívico y un patriotismo que apunta más al consenso que a la confrontación, en ellos puede percibirse un entusiasmo por la argentinidad. Kriger consulta a los entrevistados durante su investigación por la primera vez que se sintieron argentinos, encuentra allí dos grupos: uno para el que la identificación se asocia a ceremonias en la escuela o el fútbol y otro que rescata momentos de lucha o manifestación (el cacerolazo, marchas de aniversario del golpe de Estado). Siguiendo esta línea, uno podría preguntarse cómo responderían a esta pregunta los jóvenes que habitan hoy las escuelas e indagar si hubo un cambio en los últimos años vinculado a la construcción de una nueva narrativa nacional, donde aparezca una redefinición de la patria, menos ligada a lo militar y más ligada al pueblo.[6] Quizá surja una nueva conceptualización de los símbolos, menos sacralizados pero también menos mercantilizados, y una apropiación del espacio público diferente. En simultáneo, los últimos estudios sobre la participación juvenil dan cuenta de una repolitización de los jóvenes (Vommaro y Vázquez, 2012; Vommaro, 2016), jóvenes de «banderas tomar», en los términos de Kriger. La reconceptualización de la patria y sus símbolos acompañada de una repolitización juvenil atraviesa las escuelas de distintas maneras y es posible que genere un cambio en la relación con los rituales y con los símbolos nacionales y, por ende, del vínculo que se genera con ellos en el interior de las instituciones educativas.

5. La autora define esta categoría de jóvenes de «escarapelas tomar» contraponiéndola a la de «armas tomar» y a la de «banderas tomar»; en una, los jóvenes tomaban las armas buscando la transformación de la sociedad, en la otra, se referencia la implicación política y, por eso, la asunción de las banderas.

6. En los últimos años la noción de patria, muy asociada a lo militar durante los gobiernos militares, se buscó redefinir, asociándola más a una cuestión comunitaria, de común unión. La presidenta Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) instaló la frase «la patria es el otro», que da cuenta de un giro (por lo menos lingüístico) en su definición. José Pablo Feinmann analiza esta frase, retomando a Emmanuel Levinas, en una contratapa del diario *Página/12* (Feinmann, 2013). Allí plantea una ética de la alteridad donde el Otro me es necesario para ser yo. No puedo ser yo sin el Otro. El Otro no existe para negarme, sino para completarme. «La patria es el otro» significa, entonces, que necesito del otro para hacer la patria. Sin el otro no hay patria posible. La patria es una trama de otredades que se requieren las unas a las otras.

COMENTARIOS FINALES

En la puesta en marcha del sistema de convivencia encontramos cierta distancia desde lo que propone la normativa y lo que concretamente ocurre en las escuelas. Podemos notar que, si bien desde el fundamento de las normativas jurisdiccionales y nacionales se impulsa una concepción que entiende a la convivencia como un vehículo que habilite un ambiente armónico donde prime el diálogo y la participación de los distintos actores escolares en pos de generar una escuela más inclusiva, estas ideas no siempre se ven reflejadas en la dinámica que cobra la operativización de este sistema. Tal como podemos advertir luego del recorrido que hicimos en este capítulo, las normas sobre las que más se hace hincapié son similares a las que se exigían en el antiguo régimen de disciplina y los aspectos que más se sancionan en las escuelas, según la percepción de los jóvenes, parecen remitir a sostener las jerarquías, quedando pendiente una atención más focalizada en el establecimiento de los vínculos y las relaciones entre los distintos sujetos escolares.

Además, sería interesante que las escuelas pudieran instalar el sistema de convivencia en función de su propia realidad y no en base a las normas que históricamente se han prescripto; ¿cuáles son las normas que colaboran en la regulación de los vínculos que se establecen?, ¿qué pautas ayudan a prevenir las situaciones conflictivas? En este punto sería relevante pensar las normas que se adecuan mejor a regular los encuentros, la interacción entre los estudiantes y los posibles conflictos que allí ocurren, más que concentrarse en prevenir la diferencias con los otros, que al parecer no generan mayores conflictos entre las y los jóvenes. También, parecería necesario revisar las normas que se prescriben en las escuelas en función de su sentido formativo, examinando si su incumplimiento afecta o no el trabajo escolar y el vínculo con otros, indagar si es una norma con sentido hoy o un resabio de normas del régimen anterior.

Resulta trascendente detenerse a analizar cómo los distintos modos de actuar ante la falta de cumplimiento de una pauta transmiten valoraciones diferentes acerca de la escolarización. Frente a la falta de cumplimiento de las normas vinculadas a la apariencia, por ejemplo, tal como relatábamos más arriba, las escuelas encuentran diversos modos de resolución: un gabinete de ropa, mandan a los estudiantes a cambiarse a sus casas, les ponen ausente o les aplican alguna sanción. Algunas de estas resoluciones ponderan la norma por sobre el estar en la escuela y participar de la jornada escolar. Posiblemente, la incorporación de estas normas y su sostenimiento se asocie más a costumbres sobre la regulación del cuerpo de los jóvenes que a pensar su tránsito por la escuela y la experiencia formativa que allí ocurra.

Por último, en relación con la aplicación de sanciones, muchas escuelas parecen no haber encontrado cómo resolver las transgresiones en el marco del nuevo sistema de convivencia, en ocasiones se pasa por alto o se decide no intervenir frente al incumplimiento de normas establecidas, en otras, se continúa reforzando el sostenimiento de las jerarquías o no se reconoce que cierta violencia verbal o simbólica, como puede ser el caso de la discriminación, puede resultar muy nociva para el establecimiento de los vínculos. Si queremos conformar escuelas más democráticas e inclusivas, es fundamental revisar estos aspectos. En este sentido, Pedro Núñez (2007) plantea la necesidad de encontrar en las escuelas un discurso que permita superar el respeto entendido como sometimiento de las jerarquías para acercarse a la comprensión del mismo como reciprocidad entre los diferentes actores institucionales. Por otra parte, tal como se vislumbra luego de este recorrido, el sistema de convivencia pone de manifiesto que algunas normas y la aplicación de ciertas sanciones terminan produciendo y reproduciendo desigualdades tanto de género, como etarias, regionales y socioeconómicas. Aún hay mucho camino por recorrer en las escuelas para abordar la convivencia en pos de generar espacios que acompañen las trayectorias de los distintos y diversos estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auyero, Javier

2007 «La moralidad de la violencia colectiva: el caso de los saqueos de diciembre de 2001», en Isla, Alejandro (comp.), *Los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el Cono Sur*, Buenos Aires, Paidós, pp. 47-67.

Dussel, Inés

2000 «La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina», ponencia presentada en las X Jornadas LOGSE «La escuela y sus agentes ante la exclusión social», 27-29 marzo 2000, Granada, España. Disponible en: <https://pizarrasypizarrones.blogspot.com/2011/06/dussel-exclusion-aula-latinoamerica.html> [consulta: 15 de junio de 2018].

2003a «Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos», en Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry y Pereyra, Miguel (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Ediciones Pomenares, pp. 208-246.

2003b «La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos», en *Historia de la Educación. Anuario*, nº 4, pp. 11-36. Disponible en: <http://www.die.cinvestavol.mx/Portals/die/

SiteDocs/Investigadores/IDussel/ArticulosDussel/LaGramaticaEscolar-DeLaEscuelaArgentina-.pdf?ver=2013-09-30-161517-170> [consulta: 15 de junio de 2018].

2005a «Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX)», en *Pro-Posições*, vol.16, nº 1, pp. 65-86. Disponible en: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2292/46-dossie-dusseli.pdf> [consulta: 15 de junio de 2018].

2005b «¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, nº 27, pp. 1109-1121. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/140/14002708/> [consulta: 15 de junio de 2018].

Feinmann, José Pablo

2013 «Alcances y límites del concepto "la patria es el otro"», en *Página/12*, 30 de junio, contratapa. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-223384-2013-06-30.html> [consulta: 20 de diciembre de 2018].

Kriger, Miriam

2010 *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*, La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata.

Litichever, Lucía

2010 «Los reglamentos de convivencia en la escuela media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad», tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Flacso-Argentina.

2012a «¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, nº 1, pp. 1-10. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4839Litichever.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

2012b «La discrecionalidad en la aplicación de sanciones en la escuela secundaria. Miradas diferentes de docentes y estudiantes», ponencia presentada en las «I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación», Buenos Aires, Flacso Argentina, 12, 13 y 14 de septiembre. Disponible en: <http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/PonenciaJornadasFLACSOLiticheverLucia.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Litichever, Lucía y Núñez, Pedro

2008 «Lo masculino y lo femenino, una producción que se recrea en la escuela», ponencia presentada en las III Jornadas Experiencias de la Diversidad, II

Encuentro de Discusión de Avances de la Investigación sobre Diversidad, Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 21, 22 y 23 de mayo.

Lopes Louro, Guacira

2000 «Pedagogias da sexualidade», en íd. (org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, pp. 4-24.

Morgade, Graciela

2007 «Educación, sexualidad y relaciones de género: ¿es posible trascender los límites del discurso escolar hegemónico?», en López, Oresta (coord.), *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, Barcelona, Pomares.

Núñez, Pedro

2007 «Los significados del respeto en la escuela media», en *Propuesta Educativa*, nº 27, pp. 80- 87. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041699010.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Núñez, Pedro y Báez, Jésica

2013 «Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la escuela secundaria», en *Revista del IICE*, nº 33, pp. 79-92. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1102/1081> [consulta: 4 de junio de 2018].

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

2015 *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

O'Donnell, Guillermo

2002 «Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina», en Méndez, Juan; O'Donnell, Guillermo y Pinheiro, Paulo Sérgio (comps.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*, Buenos Aires, Paidós, pp. 305-336.

Péchin, Juan Enrique

2011 «Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires», tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Prieto Parra, Murcia
1990 «La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico», en *Revista Educación y Pedagogía*, nº 4, pp. 73-92. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5624/5045> [consulta: 10 de julio de 2018].

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas del Ministerio de Educación de la Nación
2014 «Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos. Estudio realizado en escuelas de gestión estatal y privada de nivel secundario de la Argentina. 2014», Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5624/5045> [consulta: 10 de julio de 2018].

Sennett, Richard
2003 *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*, Barcelona, Anagrama.

Tiramonti, Guillermina. (comp.)
2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Tomasini, Marina y Bertarelli, Paula
2014 «Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género», en *Quaderns de Psicologia*, vol. 16, nº 1, pp. 181-199. Disponible en: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n1-tomasini-bertarelli/pdf-es> [consulta: 10 de julio de 2018].

Tyack, David y Cuban, Larry
2001 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Vecino, Luisa
2014 «La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense», tesis de maestría en Comunicación y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.teseopress.com/laconstrucciondelnosotrosotros/> [consulta: 10 de julio de 2018].

Viñao, Antonio
2002 *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Vommaro, Pablo
2016 *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario-Clacso.

Vommaro, Pablo y Vázquez, Melina
2012 «La fuerza de los jóvenes. Aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora», en Pérez, Germán y Natalucci, Ana (eds.), *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*, Buenos Aires, Nueva Trilce, pp. 149-174.

CAPÍTULO 4

La «compu» y sus conflictos en la escuela media

Jaime Piracón

INTRODUCCIÓN

Este capítulo discurre sobre la pregunta por la forma en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han afectado los vínculos en la escuela media. Puntualmente, se toma como caso la llegada del Programa Conectar Igualdad (PCI) a las aulas de la escuela media de la Provincia de Buenos Aires. Inicia con una breve contextualización sobre el camino que las TIC han realizado para situarse en diversos espacios de la vida cotidiana de nuestras sociedades –uno de ellos la escuela–; dicho recorrido tiene a la inevitabilidad y a la urgencia como sus retóricas fundamentales, y a la productividad, el cambio educativo y la igualdad como principales argumentos. Posteriormente, se analizan algunos de los principios del PCI y sus resultados en términos del acceso que proveyó a los estudiantes de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo de la investigación. Luego, se presenta un panorama sobre los usos que se hacen de las *netbooks* y la percepción que de estos tienen los actores que formaron parte de esta investigación (estudiantes, docentes, preceptores y directivos). Finalmente, se analizan los conflictos y tensiones (esperados y reales) que se producen en las escuelas con la llegada del PCI.

Metodológicamente, enmarcamos de modo cuantitativo la información obtenida a partir de encuestas a 120 estudiantes de las escuelas investigadas, pero en este apartado hacemos énfasis en las descripciones ofrecidas por los actores en las entrevistas ya que, como se ha establecido en diferentes investigaciones (Winocur, 2009; Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2015; Silverstone, 2004), los procesos de apropiación de las tecnologías obedecen a contextos cotidianos y a prácticas situadas de los actores que muchas veces las metodologías cuantitativas no alcanzan a percibir o

que en las políticas públicas se toman como una premisa y no como un eje a tener en cuenta durante la implementación. Esto último es particularmente sensible en el campo de las tecnologías puesto que el determinismo tecnológico –que predomina en los enfoques de análisis y diseño de las políticas– confía en la capacidad de las tecnologías para cambiar prácticas y muy poco en la posibilidad de los sujetos de adaptar las tecnologías a sus contextos cotidianos de vida preexistentes.

En ese sentido, programas como el PCI se suelen socializar bajo una promesa de cambio y revolución que en las líneas siguientes intentaremos pensar y relativizar dando espacio a la voz de los actores.

INEVITABILIDAD, URGENCIA Y CÓMO LLEGARON LAS COMPUTADORAS A LOS CONTEXTOS COTIDIANOS

El ingreso de las tecnologías a las escuelas es un problema viejo; las láminas, las lecciones de objetos, el libro de texto, todas ellas son tecnologías que de una u otra forma ingresaron en el entorno escolar. Sin duda, su entrada implicó múltiples procesos de cambio, tanto para las tecnologías como para las escuelas.

Sin embargo, el siglo XXI sorprendió a buena parte del llamado «campo educativo» discutiendo sobre el ingreso de las TIC en los entornos escolares. Este debate ha tenido por lo menos dos retóricas dominantes, la inevitabilidad y la urgencia. Se plantea entonces que es inevitable que la escuela incorpore las tecnologías porque la sociedad ya las integró, porque las tecnologías que tienen lugar en la escuela irremediablemente caerán en desuso en los próximos años (libros de texto, cuadernos, lápices, etc.). También se dice que es urgente su incorporación porque los chicos no encuentran sentido en la escuela, porque los saberes que en ella se transmiten no están sirviendo para la vida, porque los ritmos de la institución escolar son paquidérmicos en comparación con los ritmos de la vida de los adolescentes y, finalmente, porque un aprendizaje basado en nuevas tecnologías es superior (más efectivo, más barato, etc.) que el que se funda en los métodos tradicionales de las escuelas (Gee, 2003).

Por supuesto que hay muchas voces disonantes con respecto a estas posturas, pero es necesario enunciar que hay un cierto acuerdo entre los sectores privado y estatal en apostar a la carrera tecnológica, en diseñar políticas y programas de dotación de recursos tecnológicos que, aparentemente, serían la piedra angular de la cuestión, partiendo del hecho de que las escuelas no tienen los recursos suficientes para entrar en aquella carrera. Tal como lo reconstruye David Buckingham (2008) para el caso británico, la carrera de la dotación tiene a un sector muy importante de la industria informática in-

teresado en grandes contratos con las escuelas, tanto a nivel local como nivel de los Estados nacionales. De la misma forma, el *boom* de productores de contenidos, que ya desde los noventa ofrecían programas «educativos» para el entorno hogareño y para el escolar, encontró en programas de dotación el piso esencial para expandir sus ventas (Ito, 2009). También podemos nombrar al «componente de cobre», es decir, a todos aquellos proveedores de servicios relacionados con la infraestructura que cubre tanto redes básicas de electricidad como servicios de conectividad. En algunos casos estos proveedores son estatales, pero en muchos, no (Cafassi, 2013).

La inevitabilidad, la urgencia y los múltiples intereses coinciden en que el ingreso de las tecnologías será o está siendo el principio de una revolución educativa, una transformación radical de aquello a lo que llamábamos educación tradicional. También estas retóricas asumen ciertos papeles en los actores centrales de la escuela, los maestros y los estudiantes. Así, conceptos como el acuñado por Marc Prensky (2001) de *nativos digitales* han tenido mucha acogida en los diferentes actores e intereses antes mencionados. En este sentido, rápidamente se asume que los estudiantes por ser más jóvenes tienen un mayor manejo de todo aquello que refiere a las tecnologías y que los docentes, por oposición y como una consecuencia irremediable de la generación a la que pertenecen, desconocen o tímidamente empiezan a explorar. Estas categorías han sido asumidas no solo por quienes abogan (desde los diversos intereses planteados) por la incorporación de las TIC, sino por los mismos actores. Tal como se investigó para otro caso (Piracón, 2014), los docentes también asumen que ellos están por fuera de la llamada «era digital» y que los estudiantes, todos en general, manejan las nuevas tecnologías diestramente. Analizaremos más detalladamente estas dos categorías en el contexto de los conflictos intergeneracionales en torno del PCI.

Para seguir la pista de la inevitabilidad y la urgencia nos enfocaremos en dos asuntos, restringiendo el gran universo de las TIC a un *hardware* en concreto y al contexto argentino. Tal como lo señala Bruno Latour (1992) a propósito de las controversias en ciencia y tecnología, es necesario rastrearlas históricamente para poder situarlas en una perspectiva cotidiana que ayude a comprender aquellos argumentos que las sostienen.

La computadora (independientemente de si es portable o no) es quizá el recurso más polifacético de las TIC y también tiene una historia que antecede en mucho a las políticas más recientes como el PCI. El proceso de masificación de las computadoras no fue homogéneo en ningún lugar del mundo, aunque sí se pueden señalar algunas constantes en cuanto a los tiempos y sectores, es decir, la clase alta tuvo contacto más tempranamente con las tecnologías que las clases medias y bajas, esto es una constante en general de los procesos de masificación de muchos dispositivos, otro ejemplo es la televisión. En el caso argentino, el proceso de masificación de las computa-

doras tuvo que esperar a la reactivación posterior a la crisis económica de 2001 y la recuperación de la capacidad de compra (Cabello, 2009; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2013). De forma tal que, a mediados de la década del 2000, la penetración de las computadoras en los hogares alcanzó porcentajes altos. Pero el proceso de masificación no tuvo al hogar como único escenario, la escuela y el entorno laboral fueron los otros dos espacios de masificación. En lo que refiere al entorno laboral, el principal argumento para el ingreso de la computadora fue el incremento de la productividad, por supuesto relacionado con la tecnificación de los procesos, una historia que también es previa a las computadoras. La escuela recibió las computadoras ya desde los ochenta en los países centrales (Cuban, 2001) y durante los noventa en los países en vías de desarrollo. El investigador norteamericano Larry Cuban identificaba para el 2001 tres argumentos que utilizó la coalición de políticos, académicos y padres que inició la campaña de informatización de las escuelas en Estados Unidos:

1. Formar escuelas más eficientes, ya que la incorporación de computadoras redundaría en una optimización de la tarea docente.
2. Transformar la enseñanza y el aprendizaje en procesos activos y más vinculados con la vida real.
3. Preparar adecuadamente a las nuevas generaciones para los futuros puestos de trabajo (ibíd.).

No es difícil encontrar estos argumentos presentes en los procesos de incorporación de las computadoras a lo largo de la historia reciente de la educación en Argentina y, por supuesto, políticas recientes como el PCI los retoman en buena parte.

En términos de equipamiento, Renzo Moyano (2006), en un estudio realizado en la Provincia de Buenos Aires a principios de la década del 2000 en escuelas secundarias públicas, encuentra que si bien el promedio de establecimientos que poseen por lo menos una computadora es de 87 por ciento, tan solo en un 25 por ciento del total de escuelas las computadoras son utilizadas en el proceso educativo. De esta forma, para 2002 hay un poco más del 60 por ciento de escuelas en donde la o las computadoras son utilizadas con fines no educativos, tareas administrativas mayoritariamente, quizá la forma más literal de asumir la relación de la computadora con la eficiencia escolar.

TODOS CON LA «COMPU»

«Una nueva educación en marcha. Cada uno con su *netbook*» era uno de los lemas más visibles de la página de internet del Programa Conectar Igual-

dad de la Presidencia de Argentina. En una presentación pública del mencionado programa, el entonces ministro de Economía afirmó:

> Esto es el acceso de más de 3 millones de jóvenes al mundo digital, al mundo de la comunicación, al mundo de la informática. Y todos sabemos que hoy en día los países que más pueden crecer, las personas que más se pueden desarrollar tienen que ver con el acceso a estas nuevas tecnologías.[1]

Es fácil escuchar en estas dos intervenciones buena parte de los argumentos que mencionaba Larry Cuban para el caso de Estados Unidos ya en 2001. La productividad relacionada con las tecnologías como el saber esencial para el futuro laboral, pero también la idea, ya clásica (Tyack y Cuban, 1995), de reformar la escuela y sus métodos con el fin de hacerlos, por fin, ajustados a los más altos estándares. Sin embargo, el programa enfatizó mucho en que uno de los principales objetivos era reducir la brecha digital y dar a todos la computadora, privilegiando la afirmación de lo que significaría este bien para aquellos chicos que contaban con menos posibilidades de acceder a una.

Tal como se mencionó en el primer capítulo de este libro, analizamos dos escuelas secundarias, una de zona norte del conurbano (CN) y otra del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP), una escuela de modalidad técnica al norte de la provincia (NP) y una escuela media del conurbano oeste (CO) surgida en los años noventa a partir de la expansión del sistema educativo. Asistimos a dicho conjunto de instituciones en dos trabajos de campo con un intervalo de dos o tres años. Así, en términos de acceso a internet, los datos recabados entre el 2009 y el 2010 señalaban que un 14 por ciento de los estudiantes no la utilizaba. Al desglosar este porcentaje, ni las diferencias de género ni las etarias (año que cursa el encuestado) resultaron estadísticamente significativas para explicarlo. No obstante, los tipos de instituciones y las poblaciones a las que atienden sí son relevantes. Mientras que en la escuela del conurbano norte (CN) el 100 por ciento de los estudiantes manifestó usar internet, el 28 y el 17 por ciento de los encuestados de las escuelas CO y NP, respectivamente, expresó no hacerlo. Así, las dos escuelas que reciben estudiantes de menor nivel socioeconómico reportaban un menor uso de internet. Este dato se puede leer acompañado de los lugares de acceso: del 86 por ciento de los jóvenes que sí usaba

1. Declaraciones dadas por el entonces ministro de Economía Amado Boudou, luego del acto de lanzamiento del Programa Conectar Igualdad realizado el 6 de abril de 2010. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=X9Cke1UDbzk> [consulta: agosto de 2018].

internet, tan solo el 1 por ciento dijo acceder desde la escuela. Al discriminar según los establecimientos, aparecen dos fenómenos interesantes. Por una parte, en el CN, la principal vía de acceso es el hogar (97 por ciento), otras posibilidades que implican espacios comunes con otros jóvenes (la escuela, el cíber o la casa de amigos) son muy poco frecuentes. En el polo opuesto, en la CO, el acceso desde el hogar apenas alcanzaba el 39 por ciento. También se trata del único caso en que el cíber superaba el acceso desde el hogar, alcanzando un 48 por ciento, mientras que un 23, se conectaba desde la casa de sus amigos.

Estos datos de 2009 y 2010 señalan claramente que una de las variables determinantes en el acceso neto y las formas en que se accede es el nivel socioeconómico. En los datos relevados durante 2012 el peso del nivel socioeconómico sobre el acceso se confirma ya que del total de la muestra el 19 por ciento no tenía computadora en sus casas antes de la llegada del PCI. Al separar este dato según las escuelas, las diferencias son evidentes: mientras que en la de mayor perfil socioeconómico tan solo el 3 por ciento no tenía computadora antes del programa, en CO esta cifra asciende al 40 por ciento. En este sentido, de una u otra forma, el programa avanza eficientemente sobre el *todos con la compu*.

> ENTREVISTADOR. ¿Y para qué la usás? ¿Facebook?
> ESTUDIANTE CO. (*Risas.*) No, pero mis hermanitos también tienen que buscar información. Yo por la noche me quedo toda la noche buscando información para mi hermano, haciéndole dibujitos, le hice un trabajo práctico a mi hermano. Y mi mamá también estudia y también le hago trabajos a mi mamá. Y buscamos todo por internet nosotros.
> ENTREVISTADOR. ¿Qué hace tu mamá?
> ESTUDIANTE CO. Estudia. Está terminando el secundario.

En el relato de esta estudiante, que comentó que no tenía computadora antes del PCI, aparece claramente el alcance del programa por fuera del entorno escolar, de manera que en ciertos contextos la computadora no solo se constituye como un objeto del joven, sino que termina por ser la primera computadora de un contexto un poco más extenso. En contraposición, en ámbitos donde las computadoras del PCI no tienen ese carácter de novedad, su impacto es mucho más restringido y menos revolucionario:

> ENTREVISTADOR. Y si fueses la encargada de distribuir las computadoras de Conectar Igualdad, ¿a quién se las darías?
> ESTUDIANTE CN. No, a todos.
> ENTREVISTADOR. ¿Y si no alcanzan para todos?

> ESTUDIANTE CN. Se lo daría a los que no tienen computadoras, porque yo, por ejemplo, tengo la *netbook* del Estado, nunca la usé, nunca.
> ENTREVISTADOR. Tenías computadora antes de que llegue…
> ESTUDIANTE CN. Tengo. Claro, entonces, por ahí no le doy un uso. Y digo, hay gente que tiene y hay otros que les falta y no están teniendo, entonces, me parece que se las daría a los que no tienen.

Pero además de la efectiva cobertura que se propone el programa y que, por supuesto, depende del éxito o fracaso de la implementación, la idea de *todos con la compu* va más allá, no está dada solo en el acceso real sino en la construcción de un criterio extendido de que todos deberían tener la computadora que da el programa. Es interesante la aparición de este criterio en comparación con otros programas que están presentes en la escuela secundaria, entre ellos los de becas. Al poner a los entrevistados en el rol de otorgantes de becas o computadoras a sus compañeros, los criterios difieren: mientras que tan solo el 8 por ciento plantea que les daría las becas a todos, el 44 por ciento entregaría la computadora a todos sus compañeros. De la misma forma, el «esfuerzo» sería un criterio útil para el 53 por ciento de los estudiantes para repartir las becas, pero tan solo para el 17, cuando de las computadoras se trata. Esta aparición de nuevos criterios también habla de nuevos lugares de interlocución con el Estado y con sus políticas, las cuales históricamente se habían estructurado sobre la necesidad o el mérito como patrones fundamentales y que muchos de los modelos neoliberales estandarizan en políticas como el otorgamiento de subsidios tanto para escuelas como para estudiantes y docentes.

> ENTREVISTADOR. Y ahora imaginando que lo que hay que distribuir son las *netbooks* de Conectar Igualdad, ¿a quién se las darías y por qué?
> PRECEPTORA CN. A todos los chicos, absolutamente a todos los que pueda. Al que está barriendo en la esquina también, a todos los que pueda. Si tengo diez, primero empezaría haciendo un relevamiento de quién no tiene en su casa. En primer lugar, a los que no tengan, y bueno, así.

Producto de la diversificación de las políticas sociales y los roles asignados al Estado, debates como las políticas focalizadas en oposición a las universalistas reformularon el panorama de toda la década del 2000 en América Latina; en Argentina, puntualmente, el escenario poscrisis y la obligatoriedad de la escuela secundaria abrieron la discusión sobre el Estado y las políticas educativas. Pedro Núñez (2012) propone que históricamente se

han consolidado en la escuela tres criterios para otorgar bienes a los estudiantes por parte del Estado (e incluso privados): el mérito, la necesidad y el derecho. Estos tres criterios también tienen interlocutores diferentes: quien se esfuerza, el carenciado y el sujeto de derecho. Estos se corresponden con los tipos de política y, si bien no agotan la idea de Estado que puede tener un individuo, sí demarcan un espectro de interacciones y roles que determinan las ideas de justicia y las formas de participación de las personas. Así, veremos con más detalle cómo esto se traduce en los conflictos que genera el PCI.

En lo que refiere a la presencia efectiva del PCI para el momento en que se realizó la investigación, el programa había arribado a tres de las cuatro escuelas con una cobertura aceptable, sin embargo en NP había llegado a unos pocos estudiantes pertenecientes a divisiones del quinto año. Este es un dato importante, en primer lugar, por lo que genera en la dinámica de la escuela el hecho de que llegue a unos pocos alumnos, lo cual analizaremos cuando trabajemos los conflictos, y, en segundo lugar, porque para la realización del trabajo de campo habían transcurrido ya tres años del programa y NP no estaba dentro del sector económicamente más favorecido.

LOS USOS DE *TODOS CON LA COMPU*

Tanto promotores como detractores del PCI coinciden en afirmar que la dotación no es suficiente para lograr todos los objetivos que se propone el proyecto. Por eso, además de dotar, el programa hace énfasis en su impacto en la educación, en la escuela. Cuánto se usa la *netbook* y para qué son preguntas que conducen a información menos contundente que aquellas relacionadas con el acceso y la máxima de universalización del bien.

Al indagar de manera general por el uso de las *netbooks* en la escuela, los resultados ya demuestran que el acceso no predice la utilización de manera tan directa. Del total de encuestados, el 55 por ciento manifiesta usar la computadora en la escuela mientras que un 33, dice no usarla en ese espacio.[2]

Al profundizar sobre el uso, el 63 por ciento percibe que el que se le da a la computadora en la escuela es poco; el 17, considera que se hace de forma suficiente y solo el 5, considera que se usa mucho. Al discriminar según las

2. El porcentaje restante obedece a los estudiantes que no han recibido la computadora y, por tanto, no responden a la pregunta.

escuelas, paradójicamente en NP, donde el programa había alcanzado una menor cobertura, el 27 por ciento consideró que el uso es suficiente y el 9, que es mucho. En contraste, en CN es donde hay una percepción de uso más baja: el 75 por ciento dice que es poco (Tabla 1).

Tabla 1. Percepción de uso de la netbook por escuela

	NP	IP	CO	CN	Total
Mucho	9%	5%	6%	0%	5%
Suficiente	27%	5%	22%	19%	17%
Poco	36%	74%	56%	75%	63%
Nada	0%	16%	11%	0%	8%

ENTREVISTADOR. ¿Las tienen que traer todos los días o cómo es?
ALUMNO NP. De traerla, si uno la quiere, la trae, pero como que los profesores no usan la *netbook*. Pero me gustaría que haya más actividades con la *netbook*. Sé que hay una materia los jueves y los viernes de computación que hay que traer la *netbook*, pero nunca vine yo.

En términos generales, la percepción del uso que se hace de las computadoras es baja y en la escuela a la que han accedido históricamente sectores más acomodados y, por tanto, con una penetración de la computadora hogareña más temprana, el uso es menor. En lo que refiere a los tipos de uso, priman los de tipo escolar. Con *tipo escolar* hacemos referencia a prácticas como la búsqueda de información y aquellas que se relacionan con los contenidos temáticos que se desarrollan en una clase. Para el primer caso, el 35 por ciento dice usarla para buscar datos. Se mantiene entonces aquello que remarcáramos para el primer trabajo de campo relacionado con la tarea escolar como el uso más extendido de las computadoras, si bien menos frecuente y menos intenso, todos utilizaban ya en 2009 las computadoras (cualquiera que ella fuere) para hacer sus deberes escolares. En la misma línea, era esperable que la llegada de las *netbooks* dialogara y se instalara sobre ese uso.

ENTREVISTADOR. ¿Y en la escuela las usan? ¿Qué tipo de usos les dan? Los videos que me decías, buscar información...
ALUMNA IP. Claro. Buscar información, en Word, la usamos en todo.
ENTREVISTADOR. ¿Y te parece que el uso es suficiente o que deberían usarla más?

> ALUMNA IP. Por ahí hay programas que nunca usamos y que por ahí están buenos. O sea, siempre usamos lo mismo.

Así, para los estudiantes, una de las ventajas del PCI que perciben más claramente es que les facilita el estudio, la realización de tareas y trabajos prácticos (29,5 por ciento) y les da acceso a una mayor cantidad de información (25,3 por ciento). En este sentido, la mayor percepción de efectividad del programa en sus usuarios estaría en mejorar y facilitar tareas que ya están establecidas en la escuela secundaria y no tanto su capacidad para renovar o alterar las formas de enseñar y aprender.

Otro dato interesante con respecto a las utilizaciones que se dan dentro del entorno escolar es que el tipo de uso se relaciona con el contenido, la materia y la experiencia del docente. En general, al indagar en las entrevistas con los estudiantes, la percepción es coincidente en decir que solo algunos profesores usan la *netbook* en las clases. De igual forma, el uso más común es para enviar trabajos, tomar notas y actividades relacionadas con el procesamiento de texto. Menos frecuente es la utilización de programas relacionados con el procesamiento de imágenes y graficadores para clases como matemática. Los docentes también coinciden en que una de las ventajas de las computadoras es que ahorran mucho en fotocopias y que en ocasiones para los estudiantes resulta más fácil leer en pantalla que en papel. También apareció en entrevistas con profesores la posibilidad de reproducir videos como una de las ventajas que representa la *netbook* en las clases.

De nuevo, los usos se adaptan a actividades y formas que los docentes ya tienen establecidas o incorporadas como trabajos escritos, lectura en clase, reproducción de una película o fragmento de video y menos con la incorporación de herramientas nuevas como *software* o programas específicos de cada materia, por el contrario, este tipo de usos queda más vinculado con la experiencia y habilidad del docente y no tanto con la existencia o no de las computadoras en el aula.

LOS CONFLICTOS DEL *TODOS CON LA COMPU*

Uno de los presupuestos de investigadores e incluso de los docentes mismos era que la aparición de las tecnologías en el aula iba a significar numerosos conflictos, sobre todo entre profesores y estudiantes. Quizá uno de los más sobresalientes (además de la alteración de las formas de aprender y enseñar) era la pérdida de autoridad de los docentes por cuenta de la experticia adjudicada a los estudiantes en todo a lo que las tecnologías se refiere. Comenzaremos por anotar que sin duda alguna es uno de los hallazgos más reconfortantes el que tal presupuesto, que orientó un tramo de las entre-

vistas, fue descartado unánimemente tanto por el alumnado como por los docentes. La distancia con el presupuesto se da en dos vías, por un lado, y como era de esperarse, si analizamos con atención las cifras de acceso, no todos los estudiantes son expertos en el manejo de computadoras y no todos los docentes son inexpertos. Si un 40 por ciento de alumnos de una escuela accede por primera vez a una computadora propia a través de la escuela, es probable que su repertorio tecnológico sea acotado por haber sido construido en espacios colectivos con escasos tiempos de interacción con los artefactos y sus lógicas, como son el cíber o la casa de un amigo.

No se trata de pensar que el acceso es la única variable que determina la complejidad de las prácticas de un usuario con las computadoras, pero es claro que en las categorías de nativos e inmigrantes se establece que haber nacido luego de ciertas fechas garantiza el acceso y por tanto la destreza. No es cierto que todos los «nativos» tengan acceso ni tampoco que todos aquellos que tienen acceso posean la destreza o unas prácticas diversas, así lo han señalado múltiples investigaciones (Dussel, 2012; Winocur, 2009; Ito, 2009).

> ENTREVISTADOR. ¿Y te parece que hay algunas cuestiones de las computadoras que los chicos manejan más que los docentes?
> DOCENTE IP. Que los chicos manejan más que los docentes, sobre todo, todo lo que tiene que ver con internet. Ahora, lo que es el uso de programas, cada programa que vamos a usar me ha tocado ponerme a enseñárselos.
> ENTREVISTADOR. No es que por ahí pueden solos...
> DOCENTE IP. No, no la tienen... o sea, en contra de lo que yo pensaba, que la tenían reclara, mucho más clara que yo...
> ENTREVISTADOR. Que te iban a enseñar ellos a vos.
> DOCENTE IP. Exacto. Tuve que ponerme a... (*Risas.*) Por suerte, yo había practicado antes... por suerte yo lo había estudiado antes, porque si no, terminaba la clase ahí.

En este sentido, resulta difícil generalizar sobre el grado de conocimientos y modos de vinculación de alumnos y docentes con las computadoras a partir de su diferencia generacional y resulta más pertinente pensar en los contextos en que cada uno de ellos ha construido su relación (o no) con las tecnologías y ver la escuela como escenario de diálogo entre diferentes saberes y prácticas.

De otro lado, cuando los participantes relataban escenas en las que los estudiantes tenían un mayor manejo, también resultó muy satisfactorio encontrar que lejos de incomodarlos, a los docentes les agrada el hecho de que los alumnos les expliquen o los ayuden para cuestiones prácticas en relación con el manejo de la computadora. Referimos, en mayor medida, a lo que

plantean los estudiantes, quienes remarcan una actitud positiva de los docentes a sus sugerencias y su ayuda.

> ALUMNA CO. Bueno, eso no lo sabían usar. Y los chicos empezaron a tocar y ahí descubrieron, decían: «Mirá, si toco acá, a vos te aparece». Le decían al profesor, y el profesor: «Sí, mirá», decía el profesor recontento, reloco.
> ENTREVISTADOR. ¿Y que los estudiantes supieran más que los profesores generó problemas entre ustedes?
> ALUMNA CO. No. ¿Sabés que a los profesores les gustaba que nosotros supiéramos más que ellos? Porque nos pedían que les expliquemos cómo se hacía y estábamos toda una clase así: «Mirá esto», capaz que era la clase de matemática y estaban todos en la computadora, y el profesor estaba en el medio y todos los pendejos alrededor, tocando cosas a ver qué pasaba si la tocaban. Y el profesor: «No, no, que se va a romper». «No, profe, toque», y tocaba todo.
> ENTREVISTADOR. ¿Y eso está bueno o no está bueno?
> ALUMNA CO. Sí, porque se divertían tocando botones, descubriendo nuevas cosas.

> ENTREVISTADOR. ¿Pensás que cambió la forma de aprender en la escuela a partir de las *netbooks*?
> ALUMNA IP. No.
> ENTREVISTADOR. ¿Te parece que hay aspectos de las *netbooks* en los que vos o tus compañeros saben más que los docentes?
> ALUMNA IP. Sí.
> ENTREVISTADOR. ¿Y qué opinas de eso? ¿Cómo te hace sentir?
> ALUMNA IP. No me hace sentir nada, pero sí, nosotros por ahí entendemos más cosas que los profesores... Y les explicamos a ellos, en vez de ellos a nosotros.
> ENTREVISTADOR. ¿Y está bueno eso?
> ALUMNA IP. Sí. Como nosotros podemos aprender de ellos, ellos también pueden aprender de nosotros. Es mutuo.

La primera escena relatada es elocuente y aparece un aula trastocada en la que el modelo frontal de educación no tiene lugar (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2014), pero la supresión de ese modelo de distribución del aula no significa un caos o la aparición de conflictos, si bien podemos pensar que este tipo de experiencias no son las más frecuentes en las escuelas en las que trabajamos, es valioso encontrar que hay espacios en los que la renovación de cierto tipo de prácticas es posible, luego habrá tiempo para discutir la frecuencia con que ocurren estas escenas y por qué, en esa misma escue-

la, el 67 por ciento de los estudiantes encuestados piensa que el uso que se le da a las *netbooks* es poco o nulo.

Al margen de la constatación de la limitación de los presupuestos, encontramos también que la percepción de aparición de conflictos con la llegada del PCI es baja entre los estudiantes. En este sentido, el 53 por ciento manifiesta que no hubo una aparición de conflictos nuevos mientras que el 43, relata que sí. Aunque este último porcentaje parece alto, es interesante que al ahondar en la naturaleza de esos conflictos podríamos hablar de dos grandes grupos, el primero y quizá más llamativo es el que genera en sí mismo el programa cuando no todos tienen la computadora. Este conflicto es mucho más saliente en NP, ya que un porcentaje amplio de estudiantes de la escuela no ha recibido las computadoras y en consecuencia han realizado diversas acciones.

> ENTREVISTADOR. ¿Hay algo que no te haya preguntado y que quieras decir?
> ALUMNA NP. No. Nos pasó algo divertido con lo de las *netbooks,* porque fuimos a Tecnópolis y está Conectar Igualdad ahí, y un grupo de nosotros fuimos a preguntar, fuimos y preguntamos por qué no nos daban las *netbooks* y nos sacaron, nos echaron. «No, chicos, tienen que ser mayores de edad». «Pero acá hay un mayor de edad.» «No, pero tienen que presentar documento». «Tenemos el documento», y nos sacaron igual. (*Risas.*) Sí, haciéndose los tontos, nos empezaron a empujar...
> ENTREVISTADOR. Pero ¿ustedes entraron?
> ALUMNA NP. No, con educación fuimos. «Nosotros somos de una técnica de Campana y queremos preguntar, porque nosotros estamos en quinto y no nos dieron las *netbooks*», nos pidieron información, agarraron y...
> ENTREVISTADOR. ¿Todo eso se lo habían pedido antes?
> ALUMNA NP. Sí, todos los papeles nos pidieron a todos en cuarto, tienen papeles míos, y ¿las *netbooks*? «Te las debo». Entonces, preguntamos eso y no, empezaron a dar vueltas, se miraron entre todos, empezó a venir el de seguridad, nos miramos todos, encima todos teníamos la remera porque nos fuimos todos vestidos de la técnica.

Queremos subrayar de nuevo en este punto la aparición de esos nuevos criterios de relación con el Estado y sus políticas, y cómo, quizá esto sí más novedoso, la aparición de un programa que maneja una retórica universalista habilita discusiones y acciones de los estudiantes que no estaban presentes. Particularmente en NP, era difícil encontrar que los estudiantes utilizaran o concibieran (en general) ciertos espacios de participación como los centros

de estudiantes, o que cuando se les planteaba la idea la asociaran con las formas de participación habituales y/o establecidas para los centros de estudiantes históricamente en Argentina. Sin embargo, pareciera que entrar en tensión con este programa los habilitó para reclamar ante el Estado por aquello que ellos consideran un derecho. Algo inesperado irrumpió para instituir o activar allí un sujeto político.

El segundo grupo de conflictos que los estudiantes perciben como novedoso y producto del PCI tiene que ver con los usos no escolares de las *netbooks*. Hay una gran variedad de posibilidades: redes sociales, chat, música, videojuegos, etc. Un 20 por ciento de los estudiantes encuestados considera que las *netbooks* han generado conflictos en relación con ese tipo de usos. Dentro de ese abanico de usos merecen una mención especial los videojuegos, que tienen un peso importante dentro de aquel 20 por ciento (13 por ciento del total de encuestados).

> ENTREVISTADOR. ¿Y vos pensás que hubo modificaciones en la escuela a partir de la llegada de las *netbooks*? ¿Cambiaron algunas cuestiones en relación con la convivencia? ¿Tuvieron que generar nuevas normas?
> DOCENTE IP. En un primer momento, cambiaron porque estaban todos muy alterados con el tema de las *netbooks* pero para los jueguitos, o sea, jugaban en red, el salón era un cíber. (*Risas.*) Cuando entrabas, todo el mundo jugando en red.
> ENTREVISTADOR. ¿Qué conexión usaban, la intranet?
> DOCENTE IP. La intranet. Porque no tienen internet en los salones, usaban intranet. Aparte yo de los juegos entiendo poco, pero jugaban al Counter[3] y no sé cómo hacen, si necesitan tener intranet o no, pero ellos hacen lo mismo, ellos juegan. Pero después como que ya se fueron aburriendo y, de hecho, ahora es todo un tema hacerles traer la *netbook*, no la quieren traer.
> ENTREVISTADOR. ¿Y en alguna clase han usado la *netbook*?
> ALUMNA CO. Sí. Al principio, cuando las dieron, todos los días la computadora era acá, los pibes no traían carpetas, traían computadora, los que la traen es para jugar el Counter en línea todos juntos, que se hablan tres y todos se conectan a la misma red y juegan ahí, o si no hay internet en tu casa, agarrás y le robás al vecino de acá al lado y trabajás en Facebook o lo que tengas que hacer.

3. Counter Strike es un videojuego del tipo disparador en primera persona ampliamente difundido en Argentina.

Sin embargo, vale la pena preguntarse cuánto o qué de este conflicto es realmente novedoso. Un primer punto podría remitirse al objeto y la novedad que significa que cada chico (por lo menos muchos de ellos) tenga una computadora en la escuela. En su libro *La escuela y las cosas*, Daniel Brailovsky (2012) propone una clasificación para pensar los objetos que deambulan por la escuela. Están los *objetos escolares*, aquellos que son típicamente asociados con la escuela, como la tiza, el pizarrón, el banco, el timbre, etc. Están los *objetos prohibidos,* aquellos que no deberían estar en el establecimiento o en el aula, juguetes (en la primaria), el machete, la pornografía, etc. Estos dos primeros tipos de objetos tienen un protocolo asociado claro: si un docente ve un machete en manos de un estudiante, sabe muy bien lo que tiene que hacer, de igual forma que con la pornografía. Igual sucede con la tiza o los bancos, todos tenemos más o menos claro para qué son (podemos hacer usos menos apegados a esa norma, como el estudiante que le tira a otro la tiza o el docente que se sienta en el escritorio mientras da su clase). Pero existe, según el autor, un tercer grupo, aquellos *objetos en disputa*, con los cuales no se sabe muy bien qué hacer cuando aparecen, objetos que ni docentes ni estudiantes saben muy bien cómo se deben apropiar en la escuela.

Si bien Brailovsky invita a pensar en las nuevas tecnologías como objetos en disputa, vale la pena analizar a la luz de lo que plantean los actores si podemos ubicar a las computadoras del PCI en esa categoría. Un primer asunto viene dado justamente por la diversidad de usos posibles que las *net* son capaces de albergar, pues en la misma computadora que se puede jugar al Counter Strike, se puede ver pornografía y se pueden graficar funciones lineales. En ese sentido, desde la materialidad del objeto, habría una dificultad para establecer la norma.

Sin embargo, cada uno de esos usos polémicos que adjudicamos a la computadora tiene protocolos claros en la escuela, es decir, es bien sabido tanto por docentes como por estudiantes que usar videojuegos en el aula (sin la autorización del profesor) es algo que no se debe hacer, aunque con saber no queremos decir que no lo hagan sino que hay un marco común sobre la actividad.[4] Ese marco no es tan nuevo, desde los Tamagotchis hasta los Tetris y pasando por los celulares, los videojuegos están y han estado en la escuela desde hace tiempo y docentes y estudiantes han ido construyendo un quehacer con ellos.

Así, en cuanto a la respuesta de la escuela con respecto a los conflictos que surgen, vale la pena resaltar que no hay una aparición contundente de nuevas normas que regulen temas relacionados con las computadoras. Sal-

4. Algo similar pasa con las gorras, se sabe que no se deben usar, pero muchos las llevan para expresar su identidad, para oponerse a la norma, para cubrirse del sol, etc.

vo en IP, donde la conexión se reguló y en algunos momentos se retiraron computadoras, se percibe que no hay nada nuevo sobre la regulación. Este hecho es sin duda interesante, porque si bien muchos estudiantes relatan que cuando están jugando en clase el docente puede cerrarles la compu, apagarla desde el programa maestro o «retarlos» públicamente, no es un asunto frecuente ni sencillo para ellos.

¿Qué pasa entonces con la percepción de la norma en estos casos? Una posible hipótesis es que el uso de la computadora no ha generado la necesidad de establecer nuevas normas y que en realidad, en el uso cotidiano del aula, las normas que rigen la cotidianidad ya son suficientes para regular aquello que sucede con la *netbook*. De forma tal que jugar en clase y/o no atender son cuestiones que ya están reguladas (implícitamente) en el aula y, por lo tanto, no hace falta la construcción de nuevas normas para ordenar este tipo de situaciones. Otra hipótesis es la discrecionalidad, que apareció en varias de las escuelas, tal como se aborda en otros capítulos de este libro: es decir, la norma o la regla no suele ser escrita y para todos, sino que se construye y aplica en cada situación y según los actores involucrados.

> ENTREVISTADOR. Pero ¿no les obligan a traer la compu?
> ALUMNO IP. No. Capaz que te dicen: «La clase que viene vamos a usar la computadora, traéla» y ahí la traigo. Cuando la necesitás te dicen: «Traé la computadora». Si la traés, la traés y la querés abrir, está todo bien. Mientras no estés en otras cosas, no pasa nada.

De esta forma, si bien podemos suponer por la diversidad de usos posibles que ofrece una computadora que se trata de objetos en disputa con los que no se sabe muy bien cómo relacionarse, es interesante que desde la norma y quizá en la práctica cotidiana tal dificultad (o anomia si se quiere) se logra resolver con las formas de establecer normas y de regular que ya tiene cada escuela. No se trata en este punto de juzgar si las escuelas están siendo eficientes o no en la regulación, sino de analizar la forma en que están resolviendo esta «novedad» y qué tanto es capaz de alterar el objeto en sí mismo.

Otro conflicto que apareció en el trabajo de campo fue la imposibilidad real de contar con el deseado *todos con la compu* en una misma aula. En este sentido, hay variedad de situaciones entre la entrega de las computadoras y el que efectivamente haya un aula en la que todos cuenten con una. Parte de esas dificultades se relaciona con la forma de implementación del programa y el soporte (computadoras bloqueadas, dañadas etc.), pero otra tienen que ver con la cotidianidad de la vida escolar.

ENTREVISTADOR. ¿Y las usan acá en la escuela las *netbooks*?
ALUMNA CO. No. Te las piden, pero no.
ENTREVISTADOR. ¿Por qué?
ALUMNA CO. Es [mucho para] traer, tenés que traer dos carpetas, un libro... una *netbook* en mi mochilita, mire lo que es...
ENTREVISTADOR. Pero ahí entra la *netbook*...
ALUMNA CO. ¿Y mi espalda? Bien, gracias, ¿no?
ENTREVISTADOR. ¿Y los profes se las piden y ustedes no las quieren traer? ¿Es así?
ALUMNA CO. Sí.
ENTREVISTADOR. ¿Y qué profes se las piden? ¿Para qué?
ALUMNA CO. Para pasarnos no sé qué, información, no sé qué quieren. Nos quieren mandar trabajos prácticos, quieren que los hagamos en computadora y después los imprimamos. Nadie te dijo que yo tengo *pendrive*, que yo tengo impresora, que yo tengo un cíber cerca de casa, que yo tengo tres pesos para andar imprimiendo una hoja, o sea...

Tal como lo plantea esta estudiante hay varios factores que no son parte de los cálculos. El peso de la mochila, el hecho de que las computadoras sean robadas o los gastos extra que puede llegar a significar imprimir un trabajo práctico. Todos estos factores contribuyen a que muchos alumnos terminen decidiendo no llevar la computadora a la escuela. Una parte tiene que ver con el decrecimiento en la curva de interés que produce la computadora en la escuela, parte importante de ese interés fue canalizado o aprovechado para jugar al Counter,[5] pero no deja de ser interesante pensar que, en realidad, parte de la adaptación por la que transcurre la computadora incluye competir con el libro de la mochila, con el dolor de espalda, con el docente que no la usa, con el que la quiere usar y no, etc. También, la cotidianidad que describe esta estudiante está muy alejada del presupuesto inicial de que todos los chicos iban a querer usar la computadora, porque todo sería más fácil, porque era su lenguaje, porque sería divertido, etc. A esto también podemos sumar otros factores más propios del formato escolar instalados en la cotidianidad de la escuela, como la organización de los tiempos (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2014), la disposición de los bancos, etc.

5. El decrecimiento en la curva de interés y la presencia del Counter en el furor inicial es un dato constante en otras investigaciones (p. ej., Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2015).

¿UNA NUEVA EDUCACIÓN EN MARCHA?

Pensar en el proceso mediante el cual llegan las computadoras a las escuelas es pensar en todo un proceso de reflexión sobre aquello que debería hacer la escuela. Muchas veces los programas y políticas como el PCI se esfuerzan por imaginar cuál debería ser el camino a seguir en la reforma de la educación, una educación que por definición está siempre a punto de iniciar una gran reforma.

Sin embargo, lo que muestra el trabajo de campo relevado en la investigación es que, lejos de tratarse de una nueva educación en marcha, la computadora dialoga de formas menos novedosas con la escuela. Sin embargo, no queremos juzgar esa poca percepción de cambio que aparece en el trabajo de campo, al contrario, se pudieron encontrar cuestiones muy interesantes como la posibilidad de compartir saberes, utilizar aplicaciones e incluso jugar al Counter con chicos de otras divisiones, solo que el potencial de aquellas prácticas, que dialogan con prácticas establecidas de la escuela, tiende a parecer muy poco cuando se compara con un objetivo inicial de cambiar la educación. También vale la pena dar tiempo a que la capacitación docente que incluía el programa y que se lanzó con posterioridad a que se iniciara la entrega de computadoras dé frutos y llegue al aula efectivamente.

En la misma línea, subrayamos que justamente la computadora está habilitando un diálogo intergeneracional no solo en términos de la pericia (o su ausencia) con un artefacto concreto como la computadora, sino de un grupo de jóvenes que reconoce en el mandato de igualdad que significa «una compu para todos» un lugar de interlocución con el Estado que lo invita a preguntar «¿Por qué a nosotros no nos han dado la compu?», incluso en sectores y escuelas que en su historia reciente se han organizado alrededor del mérito y la necesidad como criterios para la asignación de bienes en la escuela.

Los nativos e inmigrantes digitales que parecían tan claros al principio se vuelven borrosos; docentes que deben alfabetizar tecnológicamente a sus estudiantes, chicos cuyo repertorio de prácticas consta de usos más bien instrumentales de Facebook y YouTube. Es necesario pensar un diálogo mediado por las tecnologías entre docentes y alumnos que escape de la figura del docente torpe tecnológicamente y el estudiante omnisapiente tecnológico para así comprender los contextos donde se han desarrollado las prácticas con las tecnologías, las diferencias socioeconómicas que las moldean y desde allí sus posibilidades pedagógicas tanto como sus limitaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benítez Larghi, Sebastián; Lemus, Magdalena y Welschinger Lascano, Nicolás

2015 «Conectad@s desde la escuela: percepciones y apreciaciones de los estudiantes sobre el espacio escolar a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad», en Lago, Silvia (coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*, Buenos Aires, Teseo, pp. 323-341.

Brailovsky, Daniel

2012 *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*, Rosario, Homo Sapiens.

Buckingham, David

2008 *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantial.

Cabello, Roxana

2009 *Argentina digital*, Los Polvorines, Biblioteca Nacional-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cafassi, Emilio

2013 «Cables, fibra, éter y plusvalía. Breves insinuaciones en borrador, sobre la indispensable reinvención comunicacional del espacio público y la resocialización cultural más allá de la física y la propiedad», en *Hipertextos*, vol. 1, nº 0, pp. 21-52. Disponible en: <http://revistahipertextos.org/wp-content/uploads/2013/09/1.-Cafassi.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)

2013 Bases de datos y publicaciones estadísticas correspondientes. Disponibles en: <http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e>.

Cuban, Larry

2001 *Oversold and Underused. Computers in the Classroom*, Cambridge, Harvard University Press.

Dussel, Inés

2012 «Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital», en Southwell, Myriam (comp.), *Entre generaciones*.

Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones, Rosario, Homo Sapiens-Flacso, pp. 183-213.

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; González, Delia y Montero, Julieta

2014 «Transformación de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbook en escuelas secundarias», en Secretaría de Invesigación UNIPE, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 165-193. Disponible en: <http://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/investigaciones/pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-y-pol%C3%ADticas-educativas-detail> [consulta: 10 de julio de 2018].

Gee, James Paul

2003 *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Aljibe.

Ito, Mizuko

2009 *Engineering Play. A Cultural History of Children's Software*, Cambridge, MIT Press.

2010 *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*, Massachusetts, MIT Press.

Latour, Bruno

1992 *Ciencia en acción*, Barcelona, Labor.

Moyano, Renzo

2006 «El equipamiento tecnológico de las escuelas», en Cabello, Roxana (comp.), *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 27-40.

Núñez, Pedro

2011 «La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina», en *Contemporânea*, vol. 1, nº 2, pp. 183-205. Disponible en: <http://www.contemporanea.ufscar.br/ojs/index.php/contemporanea/article/view/46> [consulta: 10 de julio de 2018].

2012 «¿Qué dar a cada quien? Criterios de distribucion de bienes escasos en la escuela secundaria», en *Polifonías*, vol. 1, nº 1, pp. 58-74. Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS%20N%C2%B01.%20Sept-Oct.%202012.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

Piracón, Jaime Andrés

2014 «Llevando los videojuegos al aula: representaciones, argumentos y prácticas en docentes argentinos», en Flacso Argentina, *Jornadas Jóvenes Investigadores*, Buenos Aires, Flacso Argentina. Disponible en: <http://educacion.flacso.org.ar/extras/2014/jovenesinvestigadores/213.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

Prensky, Marc

2001 *Digital Game-Based Learning*, Nueva York, McGraw-Hill.

Silverstone, Roger

2004 *¿Por qué estudiar los medios?*, Buenos Aires, Amorrortu.

Tyack, David y Cuban, Larry

1995 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Winocur, Rosalía

2009 *Robinson Crusoe ya tiene celular*, México, Siglo Veintuno Editores.

CAPÍTULO 5

Configuraciones normativas en la escuela secundaria: interacciones escolares en relación a la convivencia y la participación política

Denise Fridman y Pedro Núñez

INTRODUCCIÓN

La progresiva masificación del nivel secundario, junto con su reciente condición de obligatoriedad, vino acompañada durante estos últimos años por la sanción de diversas leyes que hicieron hincapié en los derechos de las y los jóvenes. En esta nueva escena escolar emergen tensiones, conflictos e interacciones que implican novedosos desafíos no solo para aquellos encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino también para los académicos y, sobre todo, para los distintos agentes que cotidianamente transitan por las escuelas secundarias.

Este capítulo aporta algunas reflexiones sobre las características que asume la experiencia educativa juvenil en la escuela secundaria actual. Específicamente, en las páginas que siguen buscamos problematizar los significados que adquiere la construcción de ciudadanía considerando las relaciones entre los agentes educativos, en particular, entre docentes y estudiantes, e indagando en sus prácticas cotidianas. Tal como ya ha sido descripto en capítulos anteriores, analizamos dos escuelas secundarias surgidas a comienzos del siglo XX, una de zona norte del conurbano (CN) y otra del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP), y dos escuelas medias fundadas durante los noventa, una de modalidad técnica (NP) del norte de la provincia y una de la zona oeste del conurbano con modalidad bachiller (CO). Para abordar esta temática nos centraremos en dos aspectos: el proceso de elaboración de acuerdos de convivencia escolar, en particular el grado y modo de participación de los estudiantes en su confección, y en las regulaciones sobre las formas de participación política estudiantil, explorando las percepciones de las y los estudiantes acerca de la justicia/injusticia presente en las normativas escolares. Así, buscamos

indagar sobre las situaciones vividas como injustas por las y los jóvenes en sus escuelas, más allá de si han activado algún tipo de reclamo o no.

El trabajo se encuentra organizado en cuatro apartados. En el primero, presentamos una breve caracterización de la situación del nivel secundario. En el segundo, describimos el proceso de construcción y consolidación del régimen de convivencia escolar en la Provincia de Buenos Aires, dando cuenta del contexto en que se plantearon las primeras normativas, los diagnósticos y definiciones establecidas así como los cambios que tuvieron lugar a lo largo de estos años. En tercera instancia, exploramos la manera en que cada una de las escuelas consideradas desarrolló el proceso de elaboración de los nuevos acuerdos contemplados por la normativa a nivel provincial y nos preguntamos por el rol de adultos y jóvenes y por las regulaciones especificadas en relación a la participación política juvenil. Finalmente, indagamos sobre las sensaciones de las y los jóvenes ante la forma de resolución de diferentes conflictos en el espacio escolar. La intención es describir cuáles de las desigualdades que produce y reproduce la escuela son consideradas como tales por los sujetos así como presentar las diferentes visiones coexistentes en el sistema educativo sobre conceptos disímiles como los de convivencia, derechos y justicia.

LA ESCUELA SECUNDARIA FRENTE A LA EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA: UN RECORRIDO POR EL ESCENARIO ACTUAL

En las últimas dos décadas, el sistema educativo argentino atravesó un conjunto de transformaciones que reconfiguraron su fisonomía en sentidos claramente diferentes. La sucesión de dos leyes nacionales con objetivos disímiles afectaron al conjunto del sistema con cambios significativos, y probablemente se puede reconocer al nivel secundario como el que más modificaciones tuvo.

La primera reforma educativa, impulsada en los años noventa principalmente por la Ley Federal de Educación 24195 (1993), vino acompañada de un conjunto normativo compuesto por la Ley de Transferencia 24.049 (1991), la Ley de Educación Superior 24521 (1995) y la Ley del Pacto Federal Educativo 24856 (1994). En este escenario, se produjo un proceso de fragmentación del sistema educativo, del cual las investigaciones realizadas hacia mediados de la década del 2000 habían dado cuenta (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002).

Por su parte, la segunda reforma, impulsada en el año 2006, se inauguró formalmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, que buscó reorganizar el sistema y poner fin a las crecientes desigualdades entre las jurisdicciones, los problemas de financiamiento entre la Nación

y las provincias y la desarticulación del sistema educativo. En lo que atañe específicamente a la escuela secundaria, la ley reestructura su organización al establecer en su artículo 134 la posibilidad de elección para las jurisdicciones entre cinco o seis años.

Las experiencias juveniles en la escuela secundaria actual tienen lugar en un escenario político normativo muy diferente del que transitaron las generaciones precedentes. Brevemente, podemos caracterizar el nuevo escenario basándonos en dos aspectos.[1] En primer término, encontramos un fenómeno de carácter inédito como es la consolidación de un entramado legislativo que reconoce y enuncia los derechos de las y los jóvenes y un conjunto de iniciativas que pretende incidir en la «formación ciudadana» de las nuevas generaciones. En segundo lugar, atravesamos un proceso de masificación del nivel secundario, que provocó una democratización del espacio, al menos en lo referido a las posibilidades de acceder a él por parte de sectores que históricamente estaban excluidos (Núñez y Fuentes, 2015).[2]

En relación al primer aspecto, cabe señalar que la Ley de Educación Nacional aprobada en 2006 no solo establece la obligatoriedad del nivel secundario, sino que en su articulado, así como en las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), fomenta la participación de las y los estudiantes y la consolidación de una cultura democrática en las escuelas. Los lineamientos plasmados en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente aprobado por el CFE reconocen la centralidad de fortalecer «espacios de participación de adolescentes y jóvenes, a partir de iniciativas que promuevan la construcción de ciudadanía y la convivencia en el nivel secundario (centros de estudiantes, voluntariado escolar, parlamentos juveniles y consejos de convivencia)».[3]

1. En este apartado y el inicio del siguiente se retoman discusiones planteadas en el marco del Proyecto PAV «Intersecciones entre desigualdad y escuela media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social» (financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica; período 2005-2008) y del Proyecto PIP/Conicet «La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades» (2009-2013), ambos desarrollados desde el Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

2. Nos referimos tanto a la Ley de Educación Nacional como a las leyes provinciales así como a las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente hasta la implementación de la Asignación Universal por Hijo/a (una política instaurada por decreto en 2009 y financiada con fondos públicos, que exige a las madres la escolarización de los hijos para poder acceder al beneficio de 837 pesos por cada uno de ellos –de acuerdo al valor a agosto de 2015–).

3. En este caso se puede apreciar la construcción socioestatal de la categoría *juventud* en el marco de su construcción como valor o causa pública (Vázquez, 2013).

Asimismo, se sancionaron distintas normativas que fomentan la participación juvenil, como la Ley de Ciudadanía Argentina 26774 de 2012 –más conocida como ley del voto joven, que establece el sufragio desde los 16 años con carácter optativo– y, en 2013, la la Ley de Centros de Estudiantes 26877, que dispone que las escuelas deben reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.[4] En ambos casos se trata de leyes que no fueron una demanda de los jóvenes, sino que aparecen como una preocupación encarnada por un sector que se atribuye la representación juvenil y se convierte en portavoz de una demanda.[5] En este aspecto puede ser caracterizada como un tipo de política para la juventud, en la cual se trata de una relación vertical con el Estado (Balardini, 2000). Más que la persistencia de un rol tutelar pareciera predominar una perspectiva que, al entender a la juventud desde cierto tipo de representación, promueve como camino legítimo de participación el espacio centro de estudiantes.

En el año 2013 el Congreso Nacional sanciona la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas 26892, buscando potenciar las iniciativas jurisdiccionales sobre el tema y aportando, desde una perspectiva centralizada, una respuesta a la demanda emergida de diferentes voces del sistema educativo frente a la percepción del incremento de situaciones de violencia en el ámbito escolar. En relación a la participación estudiantil, la norma promueve la conformación de espacios donde intervengan todos los actores escolares y hace especial hincapié en garantizar la participación de los estudiantes, según el nivel y la modalidad.

Por otra parte, existe un conjunto de programas, algunos de los cuales se desprenden de las leyes mencionadas, orientado a una cuestión que históricamente fue una preocupación del sistema educativo, como es la formación ciudadana, pero que actualmente adquiere nuevos sentidos. En ese entramado legislativo institucional se pueden leer las respuestas o iniciativas del Estado en función de determinadas demandas sociales y/o decisiones sobre el direccionamiento de las políticas. La creación del Observatorio Nacional de Violencia Escolar, el Programa de Mediación y

4. De manera concomitante, varias provincias sancionaron leyes similares, como por ejemplo la Ley 13392/2014 sancionada en Santa Fe y la Ley 14581/2013 en la Provincia de Buenos Aires. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con su propia ley desde fines del siglo XX (137/1998). Para un análisis pormenorizado de las leyes a nivel provincial y nacional ver Capítulo 1.

5. Documento Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, Resolución CFE 188/12, 5 de diciembre de 2012. Línea de acción 2, del objetivo 3 para la Escuela Secundaria, p. 39.

Convivencia Escolar, la implementación en algunas jurisdicciones de iniciativas tales como Jóvenes y Memoria –en la Provincia de Buenos Aires–, y/o la elaboración de nuevas materias como Construcción de Ciudadanía, sumadas al incentivo en los últimos años a la creación y/o consolidación de los centros de estudiantes nos permiten hablar de un repertorio de políticas, a veces no tan coordinado, que busca de diversas maneras una incidencia intencional sobre lo que sucede en el espacio escolar en torno a la ciudadanía (Núñez y Fuentes, 2015).

En relación al segundo aspecto, la creciente masificación del nivel medio, investigaciones recientes señalan que su tasa de cobertura aumentó sostenidamente hasta alcanzar en 2010 a escala nacional un promedio de 84,5 por ciento de la población en la franja etaria de entre 13 y 17 años (Montes, 2011). Por su parte, en la Provincia de Buenos Aires se observa un incremento de la tasa de escolarización del nivel inicial, un leve aumento de la matrícula del nivel primario –que ya se encontraba casi en el 100 por ciento– y se sostiene la cobertura en la escuela secundaria, aunque existe un porcentaje de jóvenes que, por diversas razones, no logra acceder al nivel y muchos de aquellos que se inscriben no consiguen finalizar los estudios. En este sentido, los datos permiten observar que la sanción de la Ley de Educación Nacional, que establece la obligatoriedad del nivel, antes que un hito en sí mismo es un eslabón más de un proceso tendiente a la universalización de la escuela secundaria. A su vez, esta suerte de amesetamiento en la cobertura de la escuela media nos lleva a preguntarnos por las causas que dificultan o impiden sostener la escolarización de los jóvenes de estas edades (Núñez, 2013).

En este escenario, una de las hipótesis que se destaca es la tensión inherente al vínculo intergeneracional entre «adultos y jóvenes», que asoma como un hecho que, si bien no es novedoso, pareciera extenderse con mayor fricción en la actualidad y que muestra una distancia entre la cultura juvenil y la cultura escolar. Lo particular de este nuevo marco es su coexistencia con un proceso de *disociación o forzamiento* (Tiramonti, 2011) entre la propuesta de la escuela secundaria y los actuales avances político normativos junto con las actuales formas de ser joven. En tanto entendemos a las prácticas juveniles como producto de procesos relacionales, antes que consecuencia de las características intrínsecas de «la juventud», consideramos que el estudio aquí propuesto puede brindar pistas fecundas para comprender las características que asumen las relaciones inter e intrageneracionales en la contemporaneidad y sobre cómo facilitan o dificultan las posibilidades de integración al nivel secundario.

LAS NUEVAS DEFINICIONES SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El sistema disciplinario vigente en Argentina desde 1943[6] tiene un proceso de revisión a fines de la década del noventa y a principios del siglo XXI. Durante esos años diferentes jurisdicciones sancionaron leyes y dictaron resoluciones conformando sistemas de convivencia que se ciñeron desde sus inicios a su definición de reguladores de las relaciones interescolares, desde el establecimiento de acciones tipificadas como faltas, la aplicación de sanciones y los modos de resolver los conflictos de convivencia. Encontramos que la mayoría del articulado de las leyes o resoluciones de convivencia escolar continuaban pensando en ella como sinónimo de sanciones escolares (Fridman, 2013; Litichever, 2012). Lo novedoso de estos cambios residía en los modos de armado de las normas y de aplicación de las sanciones. A modo general, se destaca, en dichos documentos, la resolución democrática de los conflictos en el interior de la escuela, a través de una mayor participación de los alumnos en la construcción y administración de las normas escolares, y se instituyen diferentes espacios colectivos para ello.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, es en 2002 cuando se dicta la Resolución Ministerial 1593, que introduce cambios en las modalidades de regulación de la disciplina en el interior de las escuelas medias y polimodales de su jurisdicción. La misma establece el proceso de redacción e implementación de los acuerdos institucionales de convivencia (AIC) y brinda lineamientos generales sobre adolescencia, normas y convivencia en democracia. Cada escuela debe confeccionar su acuerdo y de este modo quedan fuera de vigencia aquellas normas no derivadas de la resolución vigente. A pesar de este avance, el cuerpo normativo no especificaba explícitamente los actores institucionales que debían participar del proceso para la elaboración de los AIC.

En un trabajo donde se analizó la noción de juventud presente en las normativas de convivencia de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Pedro Núñez y Lucía Litichever (2005) resaltan que, en ambos sistemas normativos, la mirada continúa anclada en una visión de transición a la vida adulta sin incorporar en la definición las experiencias que atraviesan los jóvenes. Además del carácter *adulto-*

6. Decreto 150073/43, Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Oficiales y Privados), que regía para todas las jurisdicciones del país, donde entre otras cuestiones dedicaba los artículos 200 al 206 a la disciplina escolar. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000742.pdf> [consulta: 20 de agosto de 2018].

céntrico de esta conceptualización, la representación donde predomina un discurso psicologista implica que las resoluciones apelan a la noción de «adolescente», caracterizado allí como un ser desafiante para escuchar y construir vínculos con los adultos. La resolución muestra la identificación de un adolescente homogéneo que pareciera ubicarse «fuera del mundo», como si sus características no respondieran a un contexto social específico con matices y singularidades y como si su configuración estuviera eximia de las relaciones con el mundo adulto. Frente a un adolescente definido como un «crítico afilado y despiadado de las incoherencias adultas» que «piensa desde el desencanto y comprende desidealizadamente a la sociedad adulta; es consciente de su derecho a ser escuchado y lo ejerce»,[7] se insta a los docentes a construir una escuela en tanto escenario de diálogo intergeneracional que ratifique a los adultos en su lugar de autoridad, a la vez que posibilite a las y los jóvenes crecer y educarse en valores, conocimientos, saberes y habilidades.

Luego de siete años de vigencia de este marco regulatorio, en 2009 se dicta una nueva resolución, la 1709, que marca una avanzada por sobre los acuerdos de convivencia vigentes al momento en las diferentes escuelas de la Provincia de Buenos Aires, al tratar de superar el carácter meramente sancionatorio que los venía caracterizando. Para revertir este diagnóstico, incluye la descripción del proceso de participación por medio del cual se elaboran los AIC así como sus instancias de evaluación. Marca una diferencia con la resolución anterior en tanto las y los adolescentes no son ubicados frente a un mundo adulto que pareciera resultarles siempre hostil, sino que señala las responsabilidades de los adultos de la escuela en tanto «anfitriones» culturales, en términos de Hannah Arendt (2003), como constructores de una legalidad institucional y del decir de la ley. Para ello describe tres dimensiones que debe asumir la escuela: esta es un espacio público, una organización con finalidad pedagógica y un espacio donde interactúan «sujetos de derechos» tanto jóvenes como adultos. Al igual que en la resolución anterior, se pone un énfasis especial a la importancia de la participación de las y los estudiantes en todo el proceso de construcción de las normas escolares de convivencia, destacando su envergadura tanto social como institucional. En definitiva, el nuevo régimen de convivencia que abre la Resolución 1709 de fines de la década del 2000 implicó un intento de profundización de las transformaciones. Aun cuando, tal como mostraremos, los cambios son menores de los esperados.

7. Ambas citas fueron extraídas del Anexo de la Resolución 1593 del año 2002 de la Provincia de Buenos Aires, que regulaba la formulación e implementación de los acuerdos institucionales de convivencia.

LOS ACUERDOS DE CONVIVENCIA EN EL COTIDIANO ESCOLAR: FORMAS DE ELABORACIÓN, GRADOS DE PARTICIPACIÓN Y REGULACIONES SOBRE LA POLÍTICA

Tal como se señaló en otros capítulos y como destacamos en el primer apartado, las experiencias juveniles actuales tienen lugar en un contexto signado por una profunda transformación de las formas de transmisión cultural en nuestras sociedades. Asimismo, ocurre en momentos de mayores cuestionamientos a la autoridad de los docentes para la transmisión de los saberes. Como fue ampliamente advertido por varias investigaciones, la escuela media ya no concentra el monopolio de la transmisión de conocimiento. El auge de las nuevas tecnologías, la velocidad de circulación de la información, los diferentes tiempos y espacios en que transcurre la vida de las nuevas generaciones afectan las funciones más tradicionales de la escuela.

Tal como sostienen Núñez y Litichever (2015), la diversidad de estilos juveniles y las diferencias en las trayectorias estudiantiles no hacen más que resaltar la existencia de una heterogeneidad de formas de ser joven, bastante alejada de una creencia extendida sobre la existencia de una única juventud con conductas homogéneas.

Pero no se trata solo de la mayor diversidad de gustos, preferencias, modos de vida presentes hoy en las escuelas, sino de los distintos estímulos que rodean en la actualidad a las y los jóvenes y que proponen otro vínculo con el placer, el saber y el esfuerzo.

Esto implica considerar que cambia la velocidad, o mejor dicho, la sensación de velocidad, en el acceso a ciertos bienes; hoy las nuevas generaciones y también los adultos (aunque menos familiarizados con ese modo de consumo y, por ello, lo reconocemos menos en nuestro propio modo de vincularnos con ciertos placeres) poseen la sensación de acceder de modo inmediato al consumo de series, películas, canciones, se ficcionaliza el vínculo con bienes materiales y culturales en la creencia de la accesibilidad inmediata (ibíd.). De acuerdo con estos autores, la situación amplía el contraste:

> [...] entre una escuela ordenadora en la que existe una planificación anual de actividades, en la cual se transitan trayectos sistemáticos, regulados en parte por marcas de tiempo que producen rupturas vividas como *naturales* resguardando cierto equilibrio, con programas que todos deben aprender del mismo modo y otras esferas, que supuestamente privilegian la innovación y la creatividad y donde se puede conocer de manera abierta e instantánea aquello que uno se proponga. Algo así como el *elige tu propia aventura* de las novelas infantiles de años atrás, pero estimulado desde distintos tipos de bienes y consumos (ibíd.: 28).

Estos cambios en los sentidos que las y los jóvenes le otorgan a su tiempo en la escuela son más perceptibles cuando indagamos en las dinámicas de la sociabilidad, la convivencia escolar y la construcción de autoridad. Entendemos a la sociabilidad como aquella forma lúdica de la asociación que crea un mundo artificial donde se hace como si todos fueran iguales y como si al mismo tiempo se hiciera honor a cada uno en particular (Simmel, 2003) sin que esto implique desconocer que esas relaciones pueden ser conflictivas. Es más, siguiendo lo planteado por Georg Simmel (2010), el conflicto, tanto como la simpatía y el afecto, es un factor integrador para cohesionar la vida social, ya que proporciona satisfacción, diversión y alivio, y da reciprocidad a los vínculos. En este sentido, es preciso diferenciar los procesos de construcción de la convivencia escolar de las situaciones de violencia. La convivencia no es solución ni sustituto de la violencia, sino que implica desarrollar maneras de estar con otros, de *con*-vivir en el espacio escolar, reconociendo la existencia de los conflictos para encontrar formas de resolución. Esta distinción es sutil pero pertinente en tanto la convivencia implica una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de modo instrumental solo como forma de «atenuar» o «eliminar» los conflictos. Así podemos tomar dos dimensiones de la convivencia escolar que desarrollan Nilia Viscardi y Nicolás Alonso (2013) a partir de una investigación realizada en Uruguay. Mientras que, por una parte, la convivencia constituye el conjunto de principios que guían las prácticas y define los vínculos en el interior de las escuelas, donde «se conforma, allí, una gramática de la convivencia al enunciarse su sistema de reglas y normas» (ibíd.: 29), aparece otra dimensión más ligada al estado de las relaciones interpersonales que suceden en la cotidianidad escolar y que conforman las diferentes culturas escolares.

En relación a la construcción de autoridad, distintas investigaciones abordaron las dificultades actuales que afrontan los docentes en pos de conformar un orden escolar. Danilo Martuccelli (2009) ubica en la complejidad de las relaciones intergeneracionales uno de los diagnósticos que ayuda a leer el declive de la autoridad en el ámbito escolar. La relación que ubicaba a los adultos como «establecidos» y a los jóvenes como «marginales» (Elias, 1965; citado en Martuccelli, 2009) se ha transformado profundamente. En el contexto actual de masificación del nivel secundario, los docentes perciben que han perdido autoridad y que los mecanismos establecidos en el sistema de convivencia no resuelven las situaciones conflictivas que se dan en su interior. François Dubet (2004) señala que unos de los ejes de las transformaciones actuales de los sistemas educativos es la crisis del fundamento tradicional de la autoridad escolar basado en los principios de la burocracia y su desplazamiento hacia lógicas de la construcción local de la autoridad centrada en características personales de quienes la ejercen, como por ejem-

plo el carisma. La autoridad docente que gozaba del «efecto institución» para establecerse como tal hoy necesita ser regenerada cotidianamente, dependiendo más de las habilidades pragmáticas y de los rasgos personales de cada docente (Martuccelli, 2009; Tenti Fanfani, 2009).

Los modos de tramitarse la convivencia en la escuela secundaria adquieren particularidades en cada institución, pero confluyen en características comunes de la matriz del nivel (Dussel, 2009). Por ello, este nuevo escenario escolar descripto a nivel general toma diversas dimensiones en las escuelas analizadas en función de las características institucionales específicas.

En relación a la elaboración de los acuerdos de convivencia, cabe mencionar que al interrogarnos por el proceso de confección hallamos, a través de entrevistas a docentes y preceptores y mediante encuestas y entrevistas a los estudiantes, que es notoria cierta incertidumbre sobre cómo ha sido este proceso; mientras que si nos remitimos a la normativa vigente en la Provincia de Buenos Aires, es claro que su elaboración debe realizarse con una pluriparticipación de todos los actores escolares. El 70 por ciento de las y los estudiantes encuestados manifestó que en su escuela existe un acuerdo de convivencia, pero solo el 20,2 por ciento señaló que había participado en su redacción. Esta diferencia es significativa entre los diferentes establecimientos: en la escuela CN ninguna/o de las/los estudiantes encuestadas/os había sido convocada/o para su elaboración, mientras que en el bachiller CO el 28 por ciento expresó haberlo sido. Por su parte, en el establecimiento que denominamos IP, ubicado en el interior de la Provincia de Buenos Aires, el 37,5 por ciento dijo haber participado en la preparación del reglamento, y en la escuela técnica que llamamos NP, tan solo el 10 por ciento colaboró con la elaboración del acuerdo de convivencia.

Como es posible observar, la situación es claramente diferente en las instituciones. Es en la más alejada de los centros urbanos, la escuela IP, donde los directivos, y también el centro de estudiantes, más han avanzado en la construcción colectiva de las normas. En sintonía, es en este establecimiento donde mayor cantidad de estudiantes manifiesta haber participado en su elaboración, aunque en un porcentaje bastante menor al que podría imaginarse. También el bachiller del conurbano muestra una clara intención por promover estas iniciativas, aunque son todavía menos que en la IP quienes reconocen haber participado. Por su parte, el caso de la escuela de zona norte es prototípico de las tensiones entre la persistencia de tradiciones institucionales y las innovaciones que se busca promover. Esta institución cuenta con un acuerdo general que refiere a las y los estudiantes como «integrantes» del colegio, hace mención al «derecho de enseñar y aprender» y a que ante la aparición de conflictos pueden utilizarse instancias a nivel áulico, como el consejo de aula; sin embargo, durante el tiempo en el que transcurrió nuestro trabajo de campo no se había iniciado el proceso

de construcción colectiva del acuerdo de convivencia. Aun así, cabe destacar que si bien muchas y muchos estudiantes de esta escuela señalaron que conocían el contenido del acuerdo, también plantearon críticas en relación a su carácter «estático», en tanto no se le suelen realizar adecuaciones y las alumnas y los alumnos no fueron consultados para su elaboración; probablemente, debido a que es un documento que cuenta con mayor antigüedad que los de las otras instituciones (Núñez, 2013). Por último, es en la escuela técnica donde observamos menor concreción de los procesos desde la perspectiva de la convivencia escolar. En esta institución se destaca la existencia de una cantidad similar de estudiantes que afirma la existencia del acuerdo, aquella que se expresa por la negativa y la que sostiene no saber si existe. Del total de las y los estudiantes encuestados, el 33,3 por ciento corresponde al primer grupo; el 30, al segundo y el 36,7, no sabe o no contesta.

Por otra parte, en cuanto a la cantidad de estudiantes que ha manifestado participar de la redacción del acuerdo de convivencia de su escuela, incluso cuando varía entre las instituciones, tiene como denominador común que es mayor la concentración de estudiantes que no han participado en la elaboración (Cuadro 1).

Cuadro 1. Estudiantes participantes en la redacción del acuerdo de convivencia por escuela, en porcentaje.

	Modalidad técnica del norte de la Provincia de Buenos Aires (NP)	Escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP)	Bachiller de la zona oeste del conurbano (CO)	Escuela secundaria de la zona norte del conurbano (CN)	TOTAL
Sí	10	37,5	28	0	20,2
No	90	54,2	72	100	77,4
Ns-Nc	0	8,3	0	0	2,4
Total	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia.

Una ambigüedad similar plantean algunos docentes entrevistados, quienes ponen en duda la representatividad y forma de elaboración de los acuerdos. Por ejemplo, según un docente de la escuela técnica NP:

> Hay un reglamento de convivencia, sí. Lo que pasa es que ha tenido muchas idas y vueltas porque, no me acuerdo exactamente, pero creo que el año pasado se estuvo trabajando con los chicos, una profe de

la escuela estuvo trabajando bastante con los delegados, se reelaboró eso, varias veces se ha elaborado y se han hecho revisiones de las normas de convivencia, y el año pasado también se hizo. [...] No es algo que sea representativo en serio; cuando surge la convicción de los alumnos, sí; pero cuando es por decreto o por resolución, no, también cuando vos vas y le decís a un curso: «Elijan delegado porque vamos a hacer esto», en realidad estás forzando una situación, no se hace por inquietud de los alumnos. Entonces, en ese marco de una pseudodemocracia se construyó el acuerdo de convivencia.

Ante este tipo de situaciones pareciera existir cierta desconfianza en la capacidad de las y los estudiantes de participar en el proceso de confección del acuerdo y, a la vez, una forma de promoverlo por parte de la institución como imposición, cual si fuese una tarea escolar más, perdiéndose así de vista la oportunidad de generar espacios compartidos de reflexión acerca de las reglas que debieran organizar el espacio escolar. Sin embargo, el modo en que está planteada la construcción normativa en la reglamentación vigente supone que los acuerdos de convivencia se presentan como pactos racionales entre individuos libres y autónomos que eligen cómo conformar el orden escolar.

Otro aspecto importante en relación a las normas surge de varias entrevistas a estudiantes, quienes sostienen con claridad qué se puede hacer y no se puede hacer en la escuela. Esto supondría una escasa necesidad de contar con un documento escrito que establezca cuáles son las normas comunes. Aun así, las y los estudiantes y docentes reconocen que muchas de las normas no se cumplen o se cumplen con dificultad. El siguiente fragmento extraído de una entrevista a un estudiante da cuenta de ello:

ENTREVISTADOR. ¿Hay algo que sancionen más, que veas que se ponen como más hinchas y que no te dejan hacer esto o no te dejan hacer lo otro y te ponen sanción?
ALUMNO NP. Creo que no. O sea, todos tenemos claro lo que se hace y lo que no se hace, y todos respetamos eso. Creo que no hay nada de eso.
ENTREVISTADOR. ¿Y eso que lo tienen claro está escrito en algún lado?
ALUMNO NP. No. Son cosas que uno ya sabe.
ENTREVISTADOR. Pero ¿existe algún reglamento de convivencia?
ALUMNO NP. No.
ENTREVISTADOR. ¿En ningún lado está escrito lo que se puede hacer, lo que no se puede hacer, qué pasa si uno no hace?
ALUMNO NP. No. Es como que todos ya saben.

Como vemos, las y los estudiantes entrevistados plantean conocer las normas de antemano y no necesitar de un reglamento escrito que plantee cuáles acciones están permitidas y cuáles prohibidas. Del mismo modo que las y los jóvenes sostienen que saben lo que se puede y no se puede hacer en la escuela, las y los propios docentes esperan de ellas y ellos que ingresen al mundo escolar y que, como parte de su oficio de alumnos (Dubet, 2006), se comporten según lo que las normas permiten y prohíben. Muchos y muchas docentes infieren de ello que el no cumplimiento de la normativa se mejoraría si las y los jóvenes ingresaran a la escuela con tal saber social aprendido. Sin embargo, podemos deducir que su incumplimiento se relaciona más bien con una búsqueda de límites o con una dificultad para encontrarle el sentido a ciertas reglas cuyo contenido actual resulta obsoleto.

Ante otras situaciones las escuelas cuentan con un conjunto de documentos y espacios para regular el espacio escolar, que combinan elementos tradicionales con otros novedosos que fomentan cierta participación de las y los estudiantes. En el caso de la escuela CN, cada vez que una o un estudiante completa tres observaciones por indisciplina, se reúne el consejo de aula, instancia de reunión de alumnas, alumnos y docentes de la misma división, quienes deben acordar una forma de resolución de la situación. Sin embargo, si el problema persiste pasa al consejo de profesores, que no cuenta con representación estudiantil. Esta combinación entre la persistencia de formas tradicionales de regulación, de la centralización de la confección de los acuerdos por parte de los adultos, con intentos por generar espacios intergeneracionales de discusión tal vez sea una metáfora de los intentos de cambio y de cierta continuidad de prácticas propias de la gramática escolar. El relato de una de las docentes de la escuela CN transmite la ambigüedad entre la confianza en la autonomía de las y los estudiantes y la persistencia de la regulación en las formas de vestir, incluso como expresión de las dificultades de docentes de mayor antigüedad en la institución:

> En cuanto a los chicos, por ejemplo, una de las cosas que los ordena y que es un aspecto que todavía se sanciona es el tema del régimen de asistencias. Y realmente sanciones respecto a la conducta, no hay gran cosa, no hay más amonestaciones, cosa que me parece bien, apilar sellos no tenía ningún sentido. Están los consejos de aula y los consejos de profesores que me parece que como idea son buenos. Tenemos un acuerdo de convivencia un poco desactualizado, al que yo le hice un par de actualizaciones y se lo entregué a la directora el otro día y le dije: «Mirá, fijate, por ahí se pueden incluir estas cosas». Hay una cosa muy graciosa acá y es que cuando llega la época de verano, con la vestimenta, que no se puede venir en musculosa, y empiezan a pasar las situaciones más insólitas que se te ocurran, donde las

profesoras de antaño piden que vengan a buscar a un alumno porque tiene por ahí una remera. Entonces, ¿yo cómo llamo a una casa a decirle que vengan a buscar a la chica porque tiene una remera?, ¿con qué argumento enfrento eso?

En cuanto a las sanciones, según las entrevistas a las y los estudiantes, los mecanismos de aplicación como consecuencia de una falta no están tan claros y se vislumbra cierto estilo de *laissez faire* que conlleva el riesgo de decisiones arbitrarias y discrecionales por parte de los adultos de la escuela. Si bien las alumnas y los alumnos hacen hincapié en la regulación sobre las formas de vestir, esta pareciera ocurrir de manera implícita, más como un llamado continuo de atención que como plasmado en una sanción particular. De los 120 encuestados, al 69,2 por ciento no lo habían sancionado en la escuela donde cursa actualmente. Del 30 por ciento que fue sancionado, ratearse y pelearse con algún compañero constituyen las dos faltas más cometidas (19,4 por ciento cada una). La firma de actas, las amonestaciones y el apercibimiento escrito son las sanciones más recibidas. Muchas normas parecieran negociarse en transacciones cotidianas que posibilitan el mantenimiento de cierto orden escolar, pero que desdibujan el sentido de la ley y la posibilidad de su construcción colectiva. A modo de ejemplo, podemos citar el relato de una alumna de 5º año de la escuela IP, del interior de la Provincia de Buenos Aires, sobre el modo como se entera de la existencia de una nueva norma que determina que no pueden salir antes ni entrar después a la escuela cuando se ausenta un profesor:

ENTREVISTADOR. Y hablando un poco más específicamente de las normas y de las sanciones, ¿ante qué situaciones se aplican más sanciones acá en la escuela?
ALUMNA IP. Más sanciones por si te fumás un cigarro, ponele, te suspenden. Por ahí, ponele, ahora estaba en el reglamento que no podías salir antes ni entrar más tarde, tenés que cumplir todas las horas. Y la otra vez a mí me habían hecho una sanción porque entrábamos 7:30 y una compañera mía me dijo: «No entrés, porque la profesora faltó». Teníamos dos horas con la profesora, me dice: «Vení a las y menos diez que va a venir la otra», y yo vine a las y menos diez y vino el director y me hizo un acta porque me dijo que no me podía ir así sola. Pero no sé...
ENTREVISTADOR. ¿Y a tu compañera también le hicieron el acta?
ALUMNA IP. Sí. A todas.
ENTREVISTADOR. ¿Antes sí podían hacer eso? ¿Esto es nuevo?
ALUMNA. Claro. Antes sí. Y yo le dije: «Pero yo no entré al colegio y me fui», porque si yo entré al colegio y me voy por mi cuenta sola,

> ahí sí, pero yo al colegio no había entrado, había estado acá afuera y me fui. Encima que el error que tuvieron ellos fue que tampoco lo dijeron a la entrada, decir: «Bueno, chicos, ahora se cambió el reglamento, ya no tienen más horas libres», ni nada, ninguno sabíamos. Nos enteramos ahí.

Otro aspecto en el que buscamos indagar en el trabajo de campo refiere a la percepción de injusticias. Si bien en las escuelas tanto los acuerdos de convivencia como otras normativas funcionan como referencias para definir cuándo una situación es justa y el modo «correcto» de resolverla –y en este sentido son marcos de justicia que engloban a quienes allí son nombrados–, los actores educativos también poseen una definición particular sobre qué se supone que es una solución «justa» y cuál representa «una injusticia»; esto más allá de lo prescripto por la ley. En este aspecto, buscamos, tal como propone Dubet (ibíd.), analizar las injusticias sociales, ya que estas se establecen en la articulación entre las desigualdades objetivas y los principios de justicia que determinan que tal situación y tal conducta se definan como injustas.

Es momento entonces de conocer las respuestas dadas por las y los jóvenes. En la encuesta que aplicamos les solicitamos que mencionaran todas las situaciones que les parecían injustas en sus escuelas.[8] Las opciones más mencionadas refirieron a la aplicación de sanciones que sentían desproporcionadas en relación al hecho realizado, además varios señalaron la existencia de diferencias al momento de sancionar a las y los estudiantes, lo que incrementa la percepción de que las medidas no son iguales para todos.

A lo largo del trabajo de campo, encontramos principalmente dos cuestiones como temas de debate en las escuelas. Por un lado, en particular en instituciones donde asisten jóvenes de sectores populares, el uso de la visera o gorro. Por otro, la imposición en el colegio IP de la obligación por parte de las mujeres de usar guardapolvo y en la escuela bachiller CO de asistir con remera identificatoria de la institución o, en su defecto, guardapolvo. Es decir que en las instituciones los principales conflictos en torno a las normas de convivencia se vinculan a regulaciones históricas del sistema educativo, como la vestimenta. En esta cuestión se identifican posiciones contrapuestas en relación a la valorización sobre el carácter justo de las regulaciones.[9]

8. La pregunta era: «¿Qué situaciones te parecen injustas en la escuela?». Se trató de un interrogante de respuesta espontánea y se consideraron todas las opciones que las y los encuestados mencionaron.

9. Ver el abordaje sobre las regulaciones en relación a la vestimenta en el Capítulo 3, «"Sacate la gorra que estás en la escuela": modos de estar en las escuelas».

A la vez, como presentamos a continuación, se trata de temáticas que interpelan a las y los jóvenes más directamente o por las cuales muestran mayor interés y, en ese sentido, activa las posibilidades de reclamar y modificar una situación que *a priori* es percibida como injusta.

Como es posible apreciar, si bien existen diferencias de género –las reglas parecen tornarse más rígidas para las mujeres, se busca su «recato»–,[10] estas formas de regulación aparecen para todos como una preocupación. Algunas y algunos estudiantes manifiestan, frente a la pregunta de si hay alguna norma escolar que les parezca injusta, el recuerdo de alguna cuestión vinculada a la ropa, tal como lo señala un estudiante de la escuela de modalidad técnica NP: «Más en verano venir con *jean* porque hace calor. O sino, venir con la remera de gimnasia y no venir con esta verde, le aburre a cualquiera». Otros señalan cierta ambigüedad frente a la justicia de estas normas, como una estudiante de la escuela IP: «Porque está bien, porque si no, cualquiera vendría de *short*, de pollera, de tacos. Igual te da bronca, por una parte, porque hace un calor y toca andar toda vestida así, en vez de ponerte una remera así nomás, tenés que venir bien vestido». O como lo expresa el testimonio de otro estudiante de la misma escuela:

> ¿Normas injustas? Había una norma, que el centro de estudiantes luchó y la sacó, que era: las mujeres de guardapolvo y los varones venían vestidos como querían, y las mujeres de guardapolvo. Estaban todos muy agradecidos, las chicas agradecidas porque con la ropa es una manera que te expresás también, te ven como sos, digamos, a través de la vestimenta.

Estos casos permiten observar cómo estos aspectos, que afectan íntimamente los modos de verse ante los demás y, por tanto, las estéticas juveniles, se convierten en una demanda que articula el reclamo de las y los jóvenes. El relato da cuenta de la emergencia de las identificaciones juveniles en el espacio escolar; aspecto que permite repensar la noción de *ciudadanía* que se pone en juego en la escuela en la actualidad. La cuestión de la regulación de los cuerpos, las vestimentas y las estéticas juveniles parecieran te-

10. Esta distinción en la apariencia por género ya se encontraba presente en los inicios del sistema educativo. Inés Dussel (2003) en su análisis de la historia de los guardapolvos destaca que quien fuera postulado como uno de los inventores de los guardapolvos blancos, Pablo Pizzurno, justificaba la necesidad de regular las apariencia de las mujeres con más celo, dado que por su debilidad de carácter y su tendencia a la superficialidad podían caer en tentaciones más que los hombres. El uso del guardapolvo era entonces «para garantizar su decencia y pudor» (ibíd.: 15).

máticas que interpelan de manera más directa a las y los jóvenes o, como mostramos en estas páginas, que pueden llevar a que articulen instancias de reclamo para lograr la modificación de alguna regulación considerada injusta. Si bien es plausible afirmar que las relaciones entre generaciones muestran trazos de mayor cercanía, las tensiones emergen en relación a las disputas entre la construcción de identificaciones y estéticas juveniles y los intentos de control de la vestimenta considerada «apropiada» por parte de las autoridades.

REGULACIÓN DE LOS MODOS DE *HACER POLÍTICA* EN LA ESCUELA

En este apartado buscamos indagar la regulación de los modos de *hacer política*, es decir, si los documentos y normativas promueven la organización estudiantil o incorporan temáticas acerca de los derechos de las y los jóvenes. ¿Qué regulaciones existen sobre las formas de participación política? ¿Qué cuestiones se especifican y en cuáles documentos?

La situación dispar en relación a los acuerdos de convivencia en las cuatro escuelas analizadas también se plasma cuando consultamos sobre la existencia de centros de estudiantes. A pesar de la referencia normativa común, y los programas nacionales y provinciales que fomentan la participación juvenil, la situación en los cuatro establecimientos es marcadamente diferente. Esto posiblemente remite a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio.

Por un lado, en el caso de la escuela de modalidad técnica (NP)), un grupo de jóvenes quiso organizar un centro, pero se encontró con no pocas dificultades tanto por la falta de interés de otros compañeros y compañeras como por la ausencia de apoyo de algunos directivos. En la escuela bachiller (CO), tampoco hay instituido un centro, aunque sí eligieron delegados por curso.

En cambio, las instituciones que cuentan con centros de estudiantes, y cuyos alumnos y alumnas les otorgan sentidos más vinculados a la defensa de los derechos de las y los jóvenes y a que sean canales de representación, son dos colegios exnacionales: nos referimos a las escuelas secundarias del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP) y de la zona norte del conurbano (CN). Creemos que en estos casos la impronta institucional tiene una relevancia notable, existe en estas escuelas una persistencia de las tradiciones de acción política a las cuales las y los integrantes de la comunidad educativa pueden apelar (Batallán *et al.*, 2009), estilos de hacer política en la escuela.

Esta cuestión nos lleva a otro aspecto: ¿qué ocurre ante la emergencia de prácticas políticas menos conocidas por parte de los adultos, o, para decirlo

en otros términos, la aparición de formas de hacer política distintas a las conocidas, a las reguladas por las normativas e incluso a las esperadas por docentes y directivos? En un trabajo donde indaga las relaciones que se traman entre las generaciones en la escuela, Myriam Southwell (2012) sostiene que estas diferentes maneras de considerar lo político y sus expresiones permiten observar cierto «desdibujamiento» de los modos clásicos de pensar la política e implican el surgimiento de nuevas formas de lo político en el ámbito escolar. Esos modos no previstos e inciertos de expresión política juvenil (ibíd.) son una de las instancias donde se refleja el desencuentro entre las actuales formas de ser joven y la propuesta de la escuela secundaria, incluso en aquellas instituciones que más incentivan la organización política de sus estudiantes.

Asimismo, existe coincidencia entre los perfiles institucionales de aquellas escuelas que cuentan con centro de estudiantes y aquellas donde las y los estudiantes participan más activamente en la elaboración de los acuerdos de convivencia. Ambos aspectos parecieran redundar en la conformación de un clima escolar que genera la sensación de pertenencia y, podríamos hipotetizar, de cierta apropiación del espacio escolar, por la participación en instancias que fomentan el involucramiento de las y los jóvenes en la resolución de los conflictos. Sin embargo, no podemos trazar un diagnóstico lineal sobre la existencia de estas instancias y la de una experiencia educativa gratificante, aunque ciertamente generan otras posibilidades de circulación por las instituciones, sean o no utilizadas por todos los y las estudiantes. Cabe realizar la salvedad de que aun cuando la puesta en práctica de la participación de las y los alumnos no sea del todo recurrente, la existencia de su posibilidad adquiere un valor particular para ellas y ellos. Es decir, se rescata del estudio de campo realizado que para las y los estudiantes es muy importante saber que existen espacios de diálogo y de expresión de sus inquietudes en la escuela. Podríamos inferir, entonces, que la apertura de estos canales les deja entrever una apreciación a su palabra y a sus opiniones por parte de los agentes escolares, más allá del nivel concreto de involucramiento en las actividades organizadas por estos espacios institucionales de participación política.

Así, podemos apreciar en la encuesta realizada a las y los estudiantes del colegio CN que las actividades del centro de estudiantes y la posibilidad de participar y opinar que habilita la escuela se destacan como los aspectos que más les gustan de su institución. Esta escuela cuenta con una extensa tradición de organización estudiantil. El centro de estudiantes es parte sustancial del proyecto escolar, reconocido tanto por directivos y docentes como por muchos estudiantes. En la encuesta consultamos a las y los jóvenes acerca de cuáles eran los aspectos que más les gustaban de su institución: el 30 por ciento de las menciones hizo referencia a «las actividades del centro de estu-

diantes» mientras que 43,3, señaló «el clima que hay en la escuela» y el más aludida fue «que podemos participar, opinar» (50 por ciento). Como vemos, la referencia concreta al espacio centro de estudiantes y la percepción de un clima escolar que posibilita la participación aparecen como dimensiones clave de pertenencia institucional y de integración.

En las dos escuelas que no cuentan con esta instancia de participación estudiantil no hay referencias al centro ni cobran preponderancia las opciones mencionadas. Por el contrario, sus estudiantes valoran principalmente el espacio del taller (en la escuela NP reúne el 53,3 por ciento de las menciones y es la primera por amplio margen), mientras que en la escuela CO predominan las referencias a los profesores, docentes y directivos, con el 30 por ciento. Este porcentaje aumenta si sumamos la opción «la forma de enseñar de los profesores» (16,7 por ciento). En esta institución no hay referencias a la participación, pero sí algunos estudiantes hacen hincapié en el «clima que hay en la escuela» (23,3 por ciento).

Finalmente, en la escuela IP son pocas las menciones al centro de estudiantes (6,7 por ciento), pero aumentan considerablemente las referencias a la posibilidad de «participar» y al «clima escolar» (24,1 y 37,9 por ciento, respectivamente). Asimismo, aquí el centro de estudiantes organizó una jornada de convivencia escolar para generar espacios donde discutir tanto el acuerdo de convivencia como distintas facetas de la vida en la institución. En los relatos de algunas y algunos jóvenes pareciera primar más bien mayor confianza en sus relaciones con otras y otros estudiantes y con los docentes y directivos, aspecto que puede llevar a que el paso por la institución sea más agradable de lo que suele creerse. Es el caso de un alumno de 5º año, para quien el sentirse «parte» por el haber participado en proyectos que mejoraron la infraestructura escolar o por haber sido consultado en el momento de la elaboración del acuerdo de convivencia revaloriza aspectos que hacen que su paso por la escuela sea mucho más ameno.

> ALUMNO IP. [El acuerdo] habla mucho de la vestimenta, del tema de la puntualidad, digamos. De cuidar el establecimiento mucho, ya que este año en el verano vinimos a pintar el establecimiento con el proyecto de Pintemos Bien la Escuela, con ese proyecto pintamos la escuela. Con el tema quizá de responsabilidad, mucho también te pide el contrato ese. Y básicamente, bueno, te exigen buen comportamiento, que más o menos...
> ENTREVISTADOR. ¿Y sacarías algo de ese acuerdo? ¿Creés que hay algo que no debería estar?
> ALUMNO IP. No. Digamos que así como lo conformaron profesores, alumnos y directivos está perfecto. Fue una decisión de todos, todos estaban de acuerdo con lo que se escribió ahí.

Estos aspectos que se destacan en la encuesta a las y los estudiantes se profundizan en las entrevistas. Una joven de 4º año del colegio CN responde sobre lo que la escuela le ofrece:

> Esta escuela, además del nivel que ofrece por el sistema que tenemos a nivel académico, que es muy bueno, ofrece el contacto con lo que pasa en la vida en general. Uno acá está muy informado de... si viene a hablar el centro de estudiantes, está informado más o menos cómo se refleja la política de acá, capaz no te vienen a hablar directamente de lo que pasa en el Gobierno, pero uno sabe cómo afecta al colegio, es como que uno acá recibe información no solamente académica, sino lo que le va a servir para la vida en general. Hay mucho contacto con el exterior y mucho debate todo el tiempo, si no es en una materia, es con los chicos del centro, y si no, es con algún profesor, siempre. Es más, hasta todos los profesores en cada materia pareciera como que se encargan de dar más información útil además de la académica.

En los acuerdos consultados encontramos algunas referencias a la participación política, y aquí es factible señalar diferencias entre las instituciones. El acuerdo de la escuela CO, de modalidad bachiller, es el único que incorpora en el documento una sanción específica.[11] En su punto 4 señala: «la circulación de panfletos partidarios está terminantemente prohibida dentro de la escuela». Esta medida pareciera ser de modo manifiesto contraria a la intención de propiciar la conformación de centros de estudiantes en las instituciones y sitúa a la *política* como cuestión que atañe a los adultos. La regulación explícita de las formas de participación política estudiantil no cuenta con el respaldo de una normativa específica: ni en el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, como observamos, ni en las leyes y resoluciones específicas aparece tal prohibición.[12] La ciudadanía juvenil pareciera adquirir diversas

11. En el caso de la escuela de modalidad técnica NP, como señalamos anteriormente, solo hace referencia a los horarios y vestimenta.

12. Además de las referidas Ley Nacional y Provincial de Educación y Ley Nacional de Centro de Estudiantes, en la Provincia de Buenos Aires rige desde el año 2005 la Resolución 4900, que en sus fundamentos proclama la concepción del estudiante como «sujeto con derecho a opinar y proponer», y la participación estudiantil como clave en la «democratización de las instituciones», y busca promover la conformación de Centros de Estudiantes en todas las instituciones de la jurisdicción. En 2011, a través de la Resolución 4288/2011, tal vez ante la constatación de la diversidad de agrupaciones existentes, se habilita la posibilidad del reconocimiento de formatos

fisonomías o, para decirlo en otros términos, figuras que la proyectan más hacia el futuro que como ejercicio cotidiano. En este punto es preciso destacar que muchos estudiantes, docentes y directivos entrevistados señalan que la conformación de centros de estudiantes o cuerpos de delegados está habilitada, pero sostienen que no se puede «hacer política partidaria».

En contraste, la escuela IP situada en una zona urbana, pero del interior de la Provincia de Buenos Aires, plantea en la presentación de su acuerdo institucional de convivencia la necesidad de «estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe en tanto que participar es tomar decisiones». En ella, se promovió la realización de una jornada de convivencia, en coordinación con el centro de estudiantes y los delegados de cursos, para trabajar sobre la redacción del documento. La organización de esta jornada era señalada por los estudiantes como un *logro* para ellos.

Finalmente, el colegio CN también menciona en su acuerdo, más como una norma que como un derecho, que se espera que como «integrante» de esa institución propicie «con su participación la creación de un clima adecuado y respetuoso por la tarea educativa» y establece la elección de tres alumnos/alumnas para que participen del consejo de aula, espacio del que forman parte el preceptor, tutor, profesor y las y los estudiantes para resolver situaciones de conflicto.

Durante el trabajo de campo esta escuela atravesaba una situación conflictiva debido a que habían circulado panfletos con referencias políticas y uno de los estudiantes había sido sancionado. Las paredes del establecimiento contaban con carteles que denunciaban la «persecución» a las y los estudiantes. De acuerdo al rumor que circulaba, las autoridades les habrían señalado que «la militancia afectaba» el comportamiento del joven.

Más allá de la citación al alumno y su resolución –e incluso de la discusión sobre las consignas utilizadas, como la noción de *persecución política*– nos interesa problematizar en torno a las tensiones que enfrenta la escuela secundaria. A modo de hipótesis sostenemos que las escuelas se ven desbordadas ante un nuevo contexto que combina la mayor visibilización de las juventudes en el nivel secundario y nuevas leyes, normativas y programas que fomentan la participación juvenil. En este escenario, es sintomático que estudiantes y docentes sostengan que la «política partidaria está prohibida».

Este ejemplo permite observar la persistencia de ciertos temores en el sistema educativo al vínculo de las y los estudiantes con los partidos políticos (Enrique, 2012); cuando las y los jóvenes participan, muestran o disputan

---

de participación estudiantil alternativos al «centro de estudiantes» al referir que la normativa busca: «propiciar la conformación de centros de estudiantes u otras formas de organización estudiantil».

identidades políticas, ciertos actores educativos suelen ver sus acciones en términos de conflicto o amenaza (Larrondo, 2013).

Es plausible pensar que el afán de diferenciar entre una «buena» y una «mala» política –la primera vinculada a actividades gremiales o culturales; la segunda, a lo partidario– es un intento por parte de los docentes y directivos de resituar el límite entre un adentro y un afuera escolar. Se impone una figura de la ciudadanía como *ensayo*, como preparación para la vida adulta y para ejercer en espacios fuera de la escuela. Las normativas, así como pueden ser elementos intangibles a los cuales las y los estudiantes apelen «por sus derechos», establecen modos *correctos* de participar. A la vez, en toda institución se producen formas legítimas e ilegítimas de participación política que pretenden moldear las prácticas de los sujetos.

Las situaciones que describimos parecieran emerger como la manifestación de nuevas líneas de diferenciación en el interior del sistema, que presenta formas de construcción de la ciudadanía y de los *modos de hacer política* que asoman como distintos y desiguales. Asimismo, el nuevo escenario promueve la aparición de la identificación política de las y los jóvenes como reafirmación de su lugar en la institución, como una estrategia más en su búsqueda de hacerse notar en el espacio escolar.

ALGUNOS APUNTES FINALES

Hemos hasta aquí problematizado en torno a los cambios impulsados en relación a la cuestión disciplinaria, describiendo el proceso de producción de un nuevo marco normativo (que incluye la elaboración de acuerdos de convivencia y la conformación de consejos de convivencia) y de leyes y programas que fomentan la participación política en la escuela secundaria.

En este trabajo indagamos la forma en la que estas normativas se despliegan en el espacio escolar. Nos interesaba analizar, más allá de lo que el marco legal establece, cuáles eran los procedimientos, los grados y espacios concretos de participación de las y los jóvenes y las formas de elaboración de los acuerdos de convivencia escolar.

Frente al contexto socioinstitucional descripto, Inés Dussel (2005) señala que la autoridad adulta se juega hoy «a medio camino entre una autoridad puramente tradicional, centrada en la palabra adulta, y otra totalmente autoreflexiva, el orden disciplinario que propone la escuela parece no pisar sobre suelo firme» (ibíd.: 1118). La convivencia en la escuela hoy implica otra relación con la norma y con la ley, porque son estas las que finalmente garantizan que puedan convivir personas con razones, intereses, motivaciones y pasiones diferentes en una misma comunidad. Retomando el argumento planteado por Dussel sobre la necesidad de normas y leyes para

organizar nuestra vida en sociedad, es posible preguntarse por el sentido que adquiere el convivir con otros cuando existen diferencias en la noción de lo justo que jóvenes y adultos ponen en juego en cada institución educativa o cuando las instancias colectivas de resolución de conflictos no son utilizadas. Es llamativo que nadie entre las y los estudiantes entrevistados mencionara como mecanismo de sanción ni al consejo de aula ni al consejo de convivencia, ambas estrategias promovidas por la resolución vigente y los acuerdos institucionales de convivencia.

Aun frente a esta similitud entre las escuelas analizadas, es posible apreciar luego de la descripción de estos cuatro acuerdos la existencia de una disparidad entre los documentos. Este hallazgo podría implicar que las escuelas gozan de mayor autonomía para definir sus regulaciones, en íntima relación con el contexto y las situaciones que enfrentan. Sin embargo, lejos de eso, encontramos que más bien favorece la discrecionalidad en la toma de las decisiones. Asimismo, son pocos los y las estudiantes que conocen el acuerdo, y muchos menos los que manifiestan haber participado en su redacción. Posiblemente, las nuevas normativas encuentren un terreno más fértil en las nuevas generaciones para propiciar cambios en las interacciones, en tanto no pueden comparar con el sistema anterior dado su desconocimiento. Mientras las y los estudiantes transitan su experiencia escolar con normativas novedosas que regulan la interacción a partir de la convivencia, estas mismas reformas parecen encontrar en algunos docentes obstáculos, atribuibles a *modos de hacer* solidificados en las instituciones, que impregnan la labor cotidiana.

A su vez, pudimos constatar la persistencia de las regulaciones sobre el cuerpo de las y los jóvenes, expresadas fundamentalmente en sus formas de vestir. Son estas cuestiones las que despiertan una sensación de mayor injusticia sobre las normas. Asimismo, observamos que en aquellas instituciones que cuentan con centros de estudiantes y mayor tradición de participación política de sus estudiantes, el involucramiento con aspectos de la convivencia escolar es mayor. Este aspecto deja el interrogante sobre las tradiciones institucionales y sobre cómo lograr innovaciones en el espacio escolar en aquellas otras instituciones que no cuentan con la cultura de posibilitar instancias de participación para las y los jóvenes.

Ahora bien, y más allá de este mayor grado de involucramiento, estudiamos las regulaciones en relación con la participación política juvenil existentes en los acuerdos de convivencia. Este recorrido, si bien dista de ser representativo, muestra que los acuerdos buscan establecer algunas acciones, como los modos *correctos* de participación estudiantil, y que en ellos persisten resabios de temor a los conflictos que podrían surgir. También deja abierto el interrogante, para profundizar en futuras investigaciones, sobre si las leyes y resoluciones que promueven la organización estudiantil

en centros de estudiantes implican formas de incentivo tendientes a la aparición de prácticas de participación tanto tradicionales como innovadoras o si intentan regularlas para encauzarlas en marcos considerados apropiados.

En el último apartado, presentamos las tensiones entre la promoción de la participación política que las leyes y normativas impulsan y la persistencia de resabios de temor, no reconocibles fácilmente, pero presentes en los intersticios de la vida escolar, a la participación política partidaria. A pesar de que la resolución de centros de estudiantes no especifica la composición de las listas y refiere de manera genérica a «las agrupaciones estudiantiles» y a que las leyes nacionales y provinciales fomentan la participación en la cotidianeidad escolar, aparece una diferenciación tácita entre política estudiantil y política partidaria. Como consecuencia, puede producirse una deslegitimación o, al menos, cierto desdibujamiento del lugar del centro de estudiantes –precisamente cuando a través de distintas leyes y programas se impulsa su conformación–. En simultáneo, esta diferenciación pareciera resituar a la política partidaria como propia del mundo adulto, estableciendo un vínculo intergeneracional asimétrico allí donde en cambio podría producirse uno horizontal y de mayor proximidad.

En resumen, si bien es posible destacar que las y los jóvenes de las cuatro instituciones perciben injusticias más o menos similares, sus grados de involucramiento en la redacción del documento y de conocimiento de la información así como también, de forma notoria, el tipo de trato que les dispensan los adultos y si este está contemplado en los acuerdos revelan modos diferentes de establecer los vínculos en la escuela secundaria. Estos aspectos redundan en construcciones de la ciudadanía, en ideas sobre la ley, la igualdad y la justicia, que poseen enseñanzas muy concretas en la experiencia escolar de cada joven; en consonancia con el tipo de institución donde estudie (Núñez, 2015). Se trata de un terreno en el que aún es preciso continuar indagando, y las cuestiones que aquí presentamos deben ser leídas más como tendencias que como diagnósticos definitivos. El estudio de las formas de construcción cotidiana de la ciudadanía, de la manera en la que las normativas de cada jurisdicción y las nacionales se plasman en el espacio escolar y el análisis de cómo actúan los agentes escolares ante este nuevo escenario nos permiten incorporar novedosas dimensiones de análisis para indagar en los vínculos que se construyen en las escuelas. En otras palabras, hallamos el reconocimiento de espacios de mayor participación, pero también ciertas dificultades para percibir cambios en la manera de organizar la disciplina escolar, expresión de la persistencia de desigualdades relacionadas con la aplicación de las normas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, Hannah

2003 *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.

Balardini, Sergio

2000 «Prólogo», en íd. (comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, Buenos Aires, Clacso, pp. 7-18. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023014828/balardini.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

Batallán, Graciela *et al.*

2009 «La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate», en *Última Década*, nº 30, pp. 41-66. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19511398003> [consulta: 10 de julio de 2018].

Dubet, François

2004 «¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?», en Tenti Fanfani, Emilio (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-Unesco, pp. 15-44. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144336s.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

2006 *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

Dussel, Inés

2003 «Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos», en Popkewitz, Thomas S.; Franklin, Barry M. y Pereyra, Miguel Ángel (coords.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Ediciones Pomares, pp. 208-246.

2005 «¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis», en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, nº 27, pp. 1109-1121. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/140/14002708/> [consulta: 10 de julio de 2018].

2009 «La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas», en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas futuras*, Buenos Aires, Manantial, pp. 39-52.

Enrique, Iara

2012 «El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1988)», en Zaffaroni, Adriana (coord.), *Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias en el área de jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado*, Salta, Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina-Editorial de la Universidad Nacional de Salta, pp. 151-189. Disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/biblio/reija2/libro_reija_12.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

Fridman, Denise

2013 *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar*, Buenos Aires, Clacso. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D9188.dir/Fridman.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

Kessler, Gabriel

2002 *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/kessler.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

Larrondo, Marina

2013 *Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes*, Buenos Aires, Clacso.

Litichever, Lucía

2012 «¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia», en *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, vol. 59/1. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5893985> [consulta: 10 de julio de 2018].

Martuccelli, Danilo

2009 «La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción», en *Diversia*, nº 1, pp. 99-128. Disponible en: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Martuccelli_La_autoridad_en_las_salas_de_clase_Diversia.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

Montes, Nancy

2011 «Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible», en *Propuesta Educativa*, nº 34, pp. 13-23.

Núñez, Pedro

2013 La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar, Buenos Aires, La Crujía.

Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián

2015 «Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)», en *Espacios en Blanco*, vol. 25, no 2, pp. 351-372. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v25n2/v25n2a06.pdf> [consulta: 10 de julio de 2018].

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

2005 «Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media», en *Última Década*, nº 23, diciembre, Valparaíso, Centro de Estudios Sociales (Cidpa), pp. 103-130. Disponible en: < http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/06/23.2-Nunez.pdf> [consulta: 1 de marzo de 2019].

2015 *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Simmel, Georg

2003 *Cuestiones fundamentales de sociología*, Barcelona, Gedisa.

2010 *El conflicto. Sociología del antagonismo*, Madrid, Sequitur.

Southwell, Myriam

2012 «Formas de lo político en la escuela», en íd. (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens, pp. 49-70.

Tenti Fanfani, Emilio

2009 «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural», en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial-Flacso, pp. 53-69.

Tiramonti, Guillermina (comp.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Tiramonti, Guillermina (dir.)

2011 *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens.

Vázquez, Melina

2013 «En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento», en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, vol. 1, nº 7. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/download/2089/1805.pdf> [consulta: 25 de junio de 2018].

Viscardi, Nilia y Alonso, Nicolás

2013 *Gramática(s) de la convivencia Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay,* Montevideo, ANEP. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf> [consulta: 25 de junio de 2018].

CAPÍTULO 6

Representaciones en torno al ser estudiante secundario. Tensiones entre meritocracia e inclusión

Luisa Vecino y Bárbara Guevara

En este capítulo buscaremos poner en relación los sentidos que la experiencia escolar adquiere para las y los jóvenes de diferentes sectores sociales con los nuevos modos de configurar el vínculo entre docentes y estudiantes. Nos proponemos analizar, particularmente, los modos en que se reconfiguran los sentidos de la escuela secundaria en cuatro instituciones medias de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. Partimos de asumir la persistencia y tensión de la lógica de la selección meritocrática, que la escuela secundaria sostuvo a través del imaginario de la supervivencia en el nivel y egreso solo de los «mejores», en un contexto novedoso que le asigna significados diversos. Este imaginario, construido en un proceso previo a la masificación de la escuela secundaria y a la reciente sanción de la obligatoriedad del nivel, continúa vigente como herramienta explicativa, entrando en tensión con nuevos entramados de sentido de la experiencia educativa.

Para llevar a cabo el análisis, tomaremos las percepciones de estudiantes en torno a la escuela secundaria actual, mediante el análisis de los resultados de encuestas y entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes que asistían al 5º año en cuatro instituciones en el momento del trabajo de campo. Tal como fue descripto en el Capítulo 1, nuestro análisis se centra en dos escuelas secundarias surgidas a comienzos del siglo XX (una de la zona norte del conurbano –CN– y otra del interior de la Provincia de Buenos Aires –IP–) y en dos escuelas medias de fundación más reciente, en la década de los noventa (una de modalidad técnica del norte de la Provincia de Buenos Aires –NP– y una de la zona oeste del conurbano con modalidad bachiller –CO–).

Tomaremos en cuenta además las entrevistas a los profesores, preceptores y directivos. Nos detendremos en analizar cuáles son las reconfiguraciones que se van desarrollando en la matriz meritocrática que la escuela secundaria supo sostener, qué perdura de lo viejo y qué sentidos novedosos

se van adquiriendo. En este sentido, el capítulo comienza con un primer apartado en el que presentaremos las representaciones que circulan entre las y los jóvenes en torno al «ser estudiante» (sus sentidos y finalidades); analizaremos, además, cuáles son las dimensiones que adquieren el esfuerzo y el mérito en sus representaciones. Luego, recuperaremos los modos de entender los vínculos intergeneracionales en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en las instituciones analizadas, buscando poner en diálogo los sentidos y características que esta reconfiguración del vínculo escolar posee para estudiantes y docentes.

Una de las principales novedades que la escuela secundaria de principio del siglo XXI ha presentado en gran parte del mundo, y Argentina no es la excepción, es su expansión creciente. En el caso nacional, el reconocimiento como derecho a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) termina por darle un fuerte impulso.[1] Este nuevo marco es una novedad, ya que supone revisar la lógica sobre la que un nivel históricamente no obligatorio ha justificado su existencia y su modo de operar sobre la vida de los sujetos, bien para incluirlos o bien para excluirlos. Actualmente, al suponer la inclusión de todas y todos los jóvenes en edad de estar en este nivel educativo, aquella lógica se encuentra en un proceso de transformación.

La escuela secundaria durante el siglo XX fue sostenida a partir y a través de un aceitado mecanismo de premios y castigos, que constituyó su matriz principal y le asignó una lógica que explicaba la selección de las y los estudiantes a través de la medición del esfuerzo y el mérito puesto en el estudio (Dubet, 2006). Si bien esta matriz se debilita en el marco actual de la inclusión educativa y la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario, no desaparece como criterio clasificador en el interior de la escuela. La matriz meritocrática ha dotado de sentido a la imagen del desempeño escolar en términos de éxito y/o fracaso académico, cuando la escuela secundaria se encontraba destinada a «los herederos» –los hijos de la élite– y comenzó a abrirse a «los becarios» –a los mejores alumnos de las clases medias y, en menor medida, de las clases bajas– (Tenti Fanfani, 2000). Dentro de este contexto, los estudiantes que se posicionaban como los mejores alumnos eran aquellos capaces de adaptarse a un entorno diferente al de su origen social, modelando y moldeando sus identidades a los requerimientos particulares de ese formato escolar. Esta posibilidad de adaptación a la lógica

1. El proceso de masificación de la escuela secundaria en Argentina comenzó mucho antes de su sanción legal, cuando se consolidó un proceso sociocultural que la colocó como obligación social (Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, 2009). A partir de allí, la escuela fue valorada como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio de socialización juvenil frente a otros espacios disponibles.

escolar era leída como necesaria para que se garantizara la influencia de la escuela sobre las posiciones ulteriores de los sujetos. La impronta de la selección, a partir de la medición del desempeño académico, permitía marcar distancia y diferencias con aquellos que fracasaban o eran excluidos del dispositivo escolar (Zanten, 2008). Con el avance de los sectores más desfavorecidos hacia una mayor cantidad de años en el sistema educativo, esta impronta selectiva se montó sobre la representación en torno a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación como instrumento justificador de la tarea de la escuela en la reproducción de las desigualdades sociales. Como sostiene Bernard Lahire (2008), existe un traspaso de una selección basada en el privilegio de nacimiento a una selección basada en un examen autónomo y formalmente equitativo, que invisibiliza los mecanismos de consolidación de circuitos de exclusión basados, principalmente, en el capital cultural heredado.

La eficacia de la lógica de la selección de «los mejores» en la escuela secundaria (quienes se esfuerzan y estudian más, se adaptan mejor a las reglas institucionales, etc.), no se funda en ser un criterio de ordenación social, sino en que se constituye como una ideología que impregna y atraviesa las prácticas sociales que se desarrollan (Barbosa, 1999). Es decir, no podría describirse como un cierto ordenamiento de los sujetos en función de mediciones estandarizadas de sus desempeños, sino más bien como un sistema de aspiraciones y criterios intersubjetivos a través de los cuales explicar/se las posiciones propias y ajenas en la esfera institucional.

¿Cuáles serían, entonces, los elementos centrales de este *sistema de aspiraciones* que remiten a la noción de *mérito*? Se basa en la idea de que todos nacemos libres e iguales, y lo que nos define en tanto individuos es una supuesta semejanza moral a partir de la cual se desarrollan las características idiosincráticas de cada uno. Estas serían las *disposiciones* y los *talentos* individuales que los sujetos pondrían a jugar para obtener posiciones diferenciales. Para que el desempeño diferencial de los individuos tenga legitimidad social, ellos deben estar insertos en un contexto jurídicamente igualitario. Esto permite admitir simultáneamente la igualdad jurídica y la desigualdad de hecho (ibíd.). Como señala François Dubet (2006), la noción de *igualdad de oportunidades* habilita el sostenimiento de *desigualdades justas*, y es a través del sistema educativo que esta ficción se hace creíble.

Por otro lado, el derecho al éxito se constituye en una exigencia moral a la vez que subjetiva: se está obligado a participar de la competencia cuyos resultados serán consecuencia directa del trabajo individual, el coraje y la atención. Habrá, así, un proceso de «destilación fraccionada» o de «democratización segregadora» (ibíd.: 24), ya que frente a resultados desiguales, no quedará más que asumir el camino de la autorresposabilización y

la aceptación de circuitos escolares diferenciales. Cabe preguntarse por las características que adquiere esta ficción de la igualdad de oportunidades y las desigualdades justas en el marco de la inclusión y obligatoriedad del nivel secundario. Consideramos que no se puede sostener la desaparición o debilitamiento de esta matriz, sino su persistencia y reconfiguración, la cual se despliega en la experiencia cotidiana en las instituciones escolares, a través de una particular amalgama de sentidos tradicionales y novedosos que las y los estudiantes –y también las y los docentes– le atribuyen a la escolarización secundaria.

LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

La pregunta sobre la experiencia escolar[2] actual de las y los jóvenes nos lleva a indagar sobre la construcción de las representaciones sociales en torno a la condición estudiantil, y es aquí donde cobra importancia el sentido que la escuela secundaria adquiere desde la mirada de los propios actores involucrados. Tal como plantea Emilio Tenti Fanfani (2000), en la actualidad el sentido de la experiencia escolar no es automático, como en otras etapas del desarrollo escolar. Mientras la enseñanza era frecuentada solo por los «herederos» y los «becarios», el sentido de la escuela era implícito, evidente en la realidad.

Las ideas de crisis y pérdida de sentido que rodean a la institución escolar y caracterizan las miradas negativas sobre la escuela secundaria no son nuevas. Como mencionan en su trabajo Inés Dussel, Andrea Brito y Pedro Núñez (2007), proliferan los estudios que diagnostican una institución que aparece «estallada», «fragmentada», «vaciada de contenidos», «jaqueada» o «sin sentido». En las últimas décadas, este tipo de imágenes se encuentra presente en los discursos y representaciones de diferentes actores sociales, entre ellos, las y los propios jóvenes. La pregunta sobre el «para qué» de la escuela es pertinente para la mayor parte de ellas y ellos, y por lo mismo, quienes no son capaces de construir una respuesta que los satisfaga tienen pocas razones para sostener su escolaridad.

En un contexto general de desestructuración de los marcos de integración social, donde los sujetos son interpelados a convertirse en maestros

2. Entendemos por experiencia escolar, junto con Pedro Núñez y Lucía Litichever (2015), una construcción personal, social e institucional que entraña relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales docentes y estudiantes se construyen, integrándose a un espacio con diversas lógicas de acción institucional.

de sí mismos, constructores de su propia identidad y experiencia social, la desigualdad de acceso a los recursos para su subjetivación resulta fundamental para comprender la producción personal del fracaso escolar (Dayrell, 2007). En este sentido, el crecimiento de las distancias sociales y la fragmentación del sistema educativo conducen inevitablemente a la problematización en torno a la experiencia educativa de las y los jóvenes y, en particular, acerca de sus percepciones respecto a los sentidos de la escuela secundaria.

Buscando conocer la propia perspectiva de las y los jóvenes, nos propusimos indagar en las representaciones que se construyen en el presente sobre la función social de la escuela, su finalidad o su utilidad en sentido práctico. En las encuestas realizadas a las y los estudiantes de las escuelas seleccionadas para nuestra investigación, se les preguntó para qué consideraban que servía la escuela. De modo complementario, otras preguntas realizadas en las encuestas y entrevistas nos sirvieron para dar un marco más amplio sobre los sentidos que adquiere la escuela secundaria para las y los jóvenes. Es por ello que se consultó además sobre las motivaciones por las que asisten y las cosas que más les gustan de sus escuelas .

La escuela y su «utilidad»

Al analizar las respuestas obtenidas en las encuestas a la pregunta «¿Para qué te parece que sirve la escuela?», observamos que las y los jóvenes encuestados en las cuatro instituciones mencionan como el principal *sentido* de la escuela la posibilidad de ingreso al mercado laboral. Así, vemos que la respuesta «sirve para conseguir trabajo» es la que mayor frecuencia obtuvo (50,8 por ciento), con una distancia considerable (de aproximadamente 20 puntos) de las siguientes opciones de respuesta mayormente mencionadas. La obligatoriedad del paso por la escuela secundaria para asegurar el futuro laboral da cuenta de un sentido profundamente arraigado en el imaginario social, ya que si bien presenta diferencias significativas entre escuelas (Cuadro 1), aparece con alta frecuencia en todas.

Asimismo, en la lectura de las entrevistas encontramos la misma tendencia: los principales sentidos que las y los jóvenes le asignan a la educación secundaria se vinculan con el ingreso al mundo del trabajo, en un futuro no muy lejano.

> ESTUDIANTE CO. La escuela te aporta muchas cosas... ¡Bah! Muchas cosas no, pero ahora si vos terminás el secundario, lo tenés que tener completo, o sea, un trabajo va y te pide directamente el secundario, antes era el primario, pero ahora es el secundario completo.

Y, bueno, también podés [...], podés ir a la facultad. Creo que te abre muchos caminos eso.
ENTREVISTADOR. Y vos decís que te gusta la escuela... ¿para qué creés que te sirve venir a la escuela?
ESTUDIANTE IP. Sirve un montón para un montón de cosas. Si no tenés estudio hoy en día, no podés conseguir trabajo. Tenés que tener la secundaria hecha, por lo menos, para conseguir un trabajo. Y sirve un montón eso. Si no, el día de mañana vas a andar cartoneando... una forma de decir, trabajando de albañil... La escuela te ayuda mucho para conseguir un trabajo el día de mañana.

ESTUDIANTE NP. No sé, para salir con una base de estudio, para aprender. Bueno, aprender a leer ya está. Para saber algo el día de mañana, para decir que vine a la escuela porque me sirvió para trabajar. Para eso.

ENTREVISTADOR. ¿Y para qué creés que te sirve venir a la escuela?
ESTUDIANTE CO. Lo principal, básicamente, el día de mañana, mi trabajo y para saber las cosas de la vida.
ENTREVISTADOR. ¿Y tenés algún compañero que haya dejado?
ESTUDIANTE CO. Sí. Conozco un par de amigos que dejaron el colegio y yo les dije que vuelvan porque el día de mañana no van a poder hacer nada.

La lectura de estos fragmentos de entrevistas nos permite entrever que el carácter de «obligación social» (más allá de lo legal) de la escuela secundaria en relación al futuro laboral de los jóvenes, es decir, el mandato de tener que «hacer el secundario» para estar mejor posicionados en el futuro presenta dos matices: por un lado, se referencia en la necesidad de la obtención del título habilitante y la consciencia de la devaluación de las certificaciones educativas en relación a generaciones anteriores; y por otro, en la formación en cuanto a saberes y capacidades específicas que la escuela les aportaría.

Retomando el análisis de las encuestas, observamos que resultaron significativas las respuestas «sirve para tu futuro» (30,8 por ciento), «para aprender» (29,2 por ciento), «te da cultura general» (24,2 por ciento), «para seguir estudiando-prepara para la universidad» (23,3 por ciento) y «es importante para la vida» (20 por ciento). Como vemos, se trata de sentidos vinculados a la escuela secundaria que mayoritariamente apuntan a las posibilidades a futuro que la escuela brindaría (un tema que abordaremos en detalle más adelante). Esto expresa además un alto grado de deseabilidad en relación a las supuestas posibilidades de ascenso social que implicaría.

Algunos de los relatos de las y los jóvenes en las entrevistas también dan cuenta de estos otros sentidos que adquiere la escuela secundaria y de su solapamiento con la importancia de la credencial educativa y la formación que les ofrece en relación a su futuro laboral.

> ESTUDIANTE IP. Yo creo que es la base de mi futuro, o sea, lo que no pude hacer en el pasado lo hago acá en el presente, estudio; digamos, como una capacitación, formás tu base de lo que vas a ser cuando seas adulto, o sea, más responsable aún y cuando tengas tu meta que cumplir. Por ejemplo, si yo quiero estudiar abogacía o politólogo, que son dos cosas que me interesan, constantemente estoy capacitándome y buscando información, ampliando, si me piden algo lo amplío, busco diferentes puntos de vista. [...] Entonces, yo creo que en esta etapa del momento es donde más tenemos que aprovechar que nos dan la posibilidad de formarnos nosotros como personas y también nuestra capacidad.

> ESTUDIANTE CN. Para el futuro, si no tenés una base o no tenés la responsabilidad que te brinda la escuela, la trayectoria que te da todo esto, con todo lo que hiciste desde la infancia hasta la adolescencia, te sirve mucho. Capaz que el estudio a algunos chicos que se van de esta escuela y no les hace falta, pero a la mayoría sí. Y bueno, lo que te diga la escuela, si no tenés escuela secundaria, tenés un laburo en negro.

> ESTUDIANTE IP. Para eso, para estudiar primero, para tener los conocimientos básicos, para relacionarnos con otros pares y para prepararnos para la facultad, para la universidad.

En este punto, se hace necesario indagar acerca de las diferencias entre las escuelas, y en este sentido, resulta significativo tener en cuenta las características institucionales y el perfil de las y los jóvenes que asisten a ellas. Para ello, tomaremos en cuenta el Cuadro 1, donde se observan las principales respuestas a la pregunta «¿Para qué te parece que sirve la escuela?», diferenciando en cada caso la frecuencia de respuesta obtenida en cada una de las instituciones.[3]

Si bien, como vimos anteriormente, para las y los estudiantes encuestados en el total de los establecimientos el sentido principal de la escuela

3. Consideramos estas opciones para analizar, teniendo en cuenta que el resto de las respuestas tuvo una frecuencia menor al 10 por ciento, con una significativa distancia respecto a las que aquí se presentan.

secundaria (el que obtuvo mayor frecuencia de respuesta) aparece vinculado a las posibilidades de acceso al mundo laboral, existen diferencias importantes entre las instituciones que formaron parte de la investigación. Por un lado, debemos señalar que fue la respuesta más valorada por las y los jóvenes que asisten a la escuela técnica (NP) y a la escuela media (CO). Se trata de dos instituciones que, si bien tienen diferentes orientaciones y se encuentran ubicadas en diferentes distritos (la primera en una ciudad industrial y la segunda en un partido del conurbano bonaerense), ambas reciben a estudiantes pertenecientes a sectores populares, provenientes de hogares en los que las trayectorias educativas se interrumpen mayoritariamente en la educación primaria completa o secundaria incompleta. En este contexto, la valoración altamente positiva que las y los jóvenes realizan de la escuela como «puerta de acceso» al mercado laboral resulta fundamental para obtener algún tipo de garantía de estabilidad a futuro.

Cuadro 1. ¿Para qué te parece que sirve la escuela?

	Escuela técnica del interior de la Provincia de Buenos Aires (NP)	Escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP)	Escuela media del conurbano oeste (CO)	Escuela secundaria de la zona norte del conurbano (CN)	Total
Sirve para conseguir trabajo	60,0%	46,7%	60,0%	36,7%	50,8%
Te sirve para tu futuro	16,7%	40,0%	26,7%	40,0%	30,8%
Para aprender	40,0%	40,0%	30,0%	6,7%	29,2%
Te da cultura general	33,3%	16,7%	0%	46,7%	24,2%
Para seguir estudiando -prepara para la universidad	6,7%	26,7%	23,3%	36,7%	23,3%
Es importante para la vida	10,0%	36,7%	20,0%	13,3%	20,0%

En el caso específico de la escuela NP, la valoración que hacen las y los jóvenes de la institución pasa por los conocimientos técnicos que les brinda y el espacio del taller en el que se desarrollan:

> ENTREVISTADOR. ¿No hay algo que sentís que esta escuela te da que otras escuelas no?
> ESTUDIANTE NP. Eso sí, obvio, te dan todas las cosas, talleres, otras escuelas no te los dan. Capaz que en la materia en otra escuela te daban algo mínimo, capaz que acá te dan algo más adelantado, más que nada matemática, porque matemática te dan mucho.
> ENTREVISTADOR. ¿Y qué es lo que más te gusta de esta escuela?
> ESTUDIANTE NP. Los talleres. Sí, los talleres están buenos porque arreglás cosas, trabajás. Aprendés un montón de cosas.
> ENTREVISTADOR. ¿Y para qué creés vos que te sirve la escuela?
> ESTUDIANTE NP. Te sirve para mucho porque si mañana tenés que ir a una fábrica no tenés que empezar de cero, capaz que ya estás más adelantado. Para tu casa, arreglar cosas de tu casa.

Como veremos más adelante, existe en esta institución una particular valoración del espacio del taller. Podemos aventurar que no se relaciona solo con el hecho de ser un ámbito directamente vinculado con la idea de trabajo que tienen los jóvenes entrevistados, sino que además se trata de que este se corre de las lógicas escolares tradicionales, ofreciéndoles a los estudiantes marcos de acción y modos de vincularse entre ellos y con los adultos diferentes a los del aula.

Respuestas similares, encontramos en la escuela media del conurbano oeste (CO), donde la opción en relación al futuro laboral se condice en las entrevistas con frases como que la escuela sirve «para formarse, para tener un buen trabajo después» o «lo principal básicamente, el día de mañana, mi trabajo y para saber las cosas de la vida». El resto de las respuestas con mayor frecuencia se vincula con cuestiones más generales, como «para aprender» o «te sirve para el futuro».

Por su parte, en el caso de las y los estudiantes de la escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP), la opción «sirve para conseguir trabajo» también es la más mencionada, aunque en menor medida que en las otras dos escuelas. Además de que mantiene una distancia bastante más baja (de solo 6,7 puntos) con las otras respuestas que dieron las y los jóvenes. En esta escuela es donde más uniformemente se distribuyeron las respuestas: las opciones «te sirve para el futuro», «para aprender» y «es importante para la vida» fueron mencionadas en frecuencias bastante similares. Asimismo resulta significativo que es una de las escuelas en la que las alumnas y los alumnos valoran la opción de «seguir estudiando», la cual en otras escuelas no tiene relevancia. Cabe aquí la aclaración de que a diferencia de lo que ocurre con el resto de las instituciones seleccionadas, aquí no hay un perfil de alumno/a claramente definido, sino que asisten jóvenes de diferentes sectores sociales de la localidad, con diversas

trayectorias educativas familiares y variadas expectativas en cuanto su educación secundaria.

Es interesante destacar en relación a la respuesta «para seguir estudiando-prepara para la universidad», que fue mayormente mencionada en la escuela secundaria de zona norte (CN). El sentido principal que se le atribuye al paso por la escuela secundaria en este caso está vinculado con la respuesta «te da cultura general» (46,7 por ciento), opción que en las otras escuelas tuvo una relevancia variable: en la escuela técnica (NP) aparece en tercer lugar con un 33,3 por ciento; en la escuela secundaria (IP), con un 16,7, y en la escuela media (CO) se encuentra absolutamente ausente.

> ESTUDIANTE CN. Y bueno, elegí este colegio porque siempre me llegaron en su momento los comentarios de que es muy buen colegio, un buen nivel académico, entonces, yo elegí esto porque me daba la posibilidad del día de mañana, cuando vaya a la universidad, se me haga mucho más fácil y no me cueste tanto si voy a otro colegio. Tiene una muy buena preparación.
> ENTREVISTADOR. ¿Y para qué crees que te sirve venir a la escuela?
> ESTUDIANTE CN. Son las herramientas que se van a necesitar durante la vida, la información, más allá de que uno no la use directamente, también trabaja mucho para la apertura mental. Ya a esta altura estamos viendo temas que no vamos a aplicar en la vida, pero sirven a la apertura mental y a la resolución de problemas que se pueden presentar.

Los datos de las encuestas y los relatos recogidos en las entrevistas dan cuenta, en el caso de la escuela CN, de cómo el perfil institucional se hace presente en las representaciones de las y los jóvenes sobre su educación. Se trata de un establecimiento ubicado en el centro de la ciudad, a pocas cuadras del principal centro comercial y la estación de trenes, donde el perfil socioeconómico de la población del barrio es medio-alto. Sin embargo, según se desprende de la muestra, las y los jóvenes que asisten al establecimiento se dividen entre quienes viven en las cercanías de la escuela, muchos de los cuales han asistido a primarias privadas, y poseen un nivel socioeconómico medio-alto, y aquellos que asisten desde de otras localidades e incluso otros partidos, en busca de la calidad académica que implicaría este colegio. En este sentido, Pedro Núñez y Lucía Litichever (2015) sostienen que las y los estudiantes que asisten a este tipo de instituciones, provenientes en general de sectores medios, articulan en sus trayectorias tres temporalidades en relación a los sentidos de la escuela: la percepción de asistir a escuelas de pasado prestigioso que preservan un buen nivel educativo, el disfrute de su experiencia presente (en relación

a las dimensiones afectivas, la posibilidad del encuentro, la sociabilidad, el disfrute del tiempo escolar) y la construcción de una visión hacia el futuro que los llevaría a continuar estudiando. Complementariamente, como vemos en el Cuadro 1, esta es la única escuela donde la opción «para conseguir trabajo» no fue mencionada en primer lugar, y aparece recién en un tercer puesto, justamente con el mismo porcentaje de respuesta que la posibilidad de consecución de los estudios en la universidad.

Tal como hemos analizado hasta ahora, en líneas generales, los sentidos que las y los jóvenes atribuyen a la escuela secundaria varían, pero en todos los casos nos encontramos con la percepción de que los preparará para encontrarse mejor posicionados en el futuro, para sortear ciertas condiciones sociales indeseables, heredadas de sus familias y/o del contexto que les tocó vivir. La relación jóvenes-escuela que se les propone –y que ellas y ellos asumen como parte de la lógica escolar– implica que acumulen hoy para un mañana donde utilicen, ya transformados en otros, sus capitales escolares acumulados, remarcándose además que la centralidad está puesta en la trasmisión de valores que se necesitarán activar o poner en juego cuando ingresen a la adultez.

Podemos percibir aquí representaciones que se anclan en una concepción que entiende a las y los jóvenes como «seres para vivir el futuro» y a la educación en tanto la principal herramienta que se les ofrece como un reaseguro de la posición (se puede continuar en la universidad), o para no ser adultos excluidos (se adquieren herramientas esenciales para la inclusión social) o para permanecer en la línea de la posibilidad del ascenso social (vía mejores oportunidades laborales o continuando los estudios), pero que se debe ejercer en el futuro. La escuela estaría dando algo, como promesa hacia adelante, para usufructuar en otro tiempo que no es el tiempo escolar (Parra Sandoval, 1998).

A pesar de esta tendencia, sostenemos que la escuela adquiere además otros sentidos que, aunque solapados en los discursos, ponen en tensión esta imagen unívoca de *cheque post-fechado* (ibíd.). Como veremos más adelante, la experiencia escolar es valorada y ponderada también en tiempo presente como ámbito de socialización entre pares (se hacen amigos, es un lugar de encuentro, etc.) y de intercambio intergeneracional, a través del vínculo particular que supone el espacio escolar.

Motivos por los que se asiste a la escuela secundaria

Para complejizar el cuadro en relación a los sentidos que la escuela secundaria adquiere para estas y estos jóvenes resulta pertinente referirnos a los principales motivos por los que asisten a la escuela y qué cosas son las que

más les gustan de sus colegios en particular. En esta línea, el Cuadro 2 nos muestra las diferencias que existen por escuela en las razones que las y los jóvenes argumentan para asistir a ellas.

Como vemos, en el caso de la escuela técnica (NP), los motivos principales que alegan en cuanto a la elección de la institución se relacionan justamente con su carácter de «escuela técnica». Así, observamos que el 40 por ciento de las y los estudiantes encuestados respondió que asiste allí porque quería una escuela con esa orientación o modalidad. Los siguientes motivos más mencionados tienen que ver con las posibilidades de trabajo que ofrece a futuro (33 por ciento). Tal como señalamos, la asociación de la escuela técnica con la vinculación inmediata al mercado laboral parece fundamental. Otro de los motivos mencionados, aunque con menor regularidad, fue porque sus familias la eligieron (17 por ciento).

Cuadro 2. Principales motivos por los que asiste a esa escuela

	Escuela técnica del interior de la Provincia de Buenos Aires (NP)	Escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP)	Escuela media del conurbano oeste (CO)	Escuela secundaria de la zona norte del conurbano (CN)	Total
Porque querías una escuela con esta orientación o modalidad	40,0%	30,0%	0,0%	3,3%	18,3%
Porque tiene buen nivel educativo	3,3%	3,3%	3,3%	43,3%	13,3%
Porque tu familia la eligió	16,7%	3,3%	13,3%	10,0%	10,8%
Porque te queda cerca	0,0%	3,3%	30,0%	3,3%	9,2%
Porque ofrece posibilidades de trabajo	33,3%	3,3%	0,0%	0,0%	9,2%
Porque vienen tus amigos/as	0,0%	10,0%	16,7%	6,7%	8,3%

En este caso, cuando las y los jóvenes fueron consultados sobre cuáles eran las cosas que más les gustaban de su escuela, observamos que valoran alta-

mente aquello que allí aprenden. Al tratarse de una escuela técnica, el espacio del taller cobra una importancia fundamental, no solo por los contenidos, sino por las dinámicas internas de este ámbito. El 23,3 por ciento considera que lo más valioso de la escuela es las cosas que aprenden allí, y si se cruza este dato con la preferencia por el taller, en relación a la pregunta de cuáles son las cosas que más les gustan de su escuela, se observa que los conocimientos más valorados son los específicos de la escuela técnica. Podemos suponer que aquí hay también una valoración del espacio específico del taller que no tiene que ver solo con los conocimientos que allí circulan (relacionados más directamente con lo que estas y estos jóvenes suponen que serán sus trabajos en un futuro no muy lejano), sino que además permite el flujo de otros vínculos intergeneracionales, que posibilita modos de habitar el espacio escolar diferentes a los que tradicionalmente propone y se proponen en el aula.

Es importante destacar que además de estas cuestiones aparece (tal y como se ve en las otra escuelas) el espacio escolar como un ámbito de socialización entre pares. Las y los jóvenes valoran ampliamente la escuela en tanto ámbito que comparten con sus amistades, un 26,7 por ciento respondió en este sentido.

En el caso de la escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires (IP), el principal motivo también está relacionado con el tipo de formación («porque quería una escuela con esta modalidad» obtuvo un 30 por ciento), aunque los resultado muestran valores menores que en los otros casos. En esta institución, a diferencia de las otras, no hay una vinculación de la elección con las posibilidades laborales y tampoco con el nivel educativo. Cuando preguntamos a sus estudiantes por las cosas que más les gustan de la escuela, respondieron en dirección a cuestiones que tienen que ver con aspectos vinculares y a las relaciones que se tejen en el espacio escolar. Así, un 37,9 por ciento dijo que lo que más le gustaba era «el clima de la escuela», mientras que un 34,5 por ciento valoró «estar con los amigos». A pesar de que las cuestiones relacionadas con los vínculos que establecen en la escuela no aparecen con demasiada fuerza entre los motivos de elección, sí aparecen muy presentes entre las cosas que las y los jóvenes más valoran y les gustan de la escuela a la que asisten.

Diferente es la situación que se da en la escuela media (CO). Aquí la mayor parte de las y los estudiantes encuestados expresa que los motivos por los que asiste tienen que ver con la cercanía con su hogar y no hay presencia de razones relacionadas con lo educativo o aquello que se considera que se aprende en la escuela. El hecho de ser «la escuela más cercana» (30 por ciento), «a la que asisten los amigos» (16,7 por ciento) y «la que eligió la familia» (13,3 por ciento) son los motivos mayormente mencionados. En este sentido, cabe hipotetizar que una razón central de la asistencia de

los estudiantes a la escuela radica en que es la escuela del barrio, conocida y próxima, a la que van los vínculos cercanos; se puede acceder a ella con facilidad porque está allí, es visible y habitable, evidenciando de este modo el impacto de la fragmentación del sistema educativo, en su dimensión territorial.

Aspectos gratificantes de la experiencia escolar

En cuanto a aquellos aspectos que más les gustan de la escuela (Cuadro 3), las y los jóvenes encuestados de la escuela media (CO) señalaron el estar con amigos (30 por ciento) y, con el mismo porcentaje, las y los adultos de la institución (profesores, preceptores y directores).

Cuadro 3. ¿Qué es lo que más te gustan de tu escuela en particular?

	Escuela técnica del interior de la Prov. de Bs. As. (NP)	Escuela secundaria del interior de la Prov. de Bs. As. (IP)	Escuela media del conurbano oeste (CO)	Escuela secundaria de la zona norte del conurbano (CN)	Total
Estar con amigos/as	26,7%	34,5%	30,0%	23,3%	28,6%
Conocer gente	0,0%	6,9%	3,3%	16,7%	6,7%
Las materias que se enseñan	6,7%	20,7%	0,0%	6,7%	8,4%
Las cosas que aprendo	23,3%	3,4%	3,3%	10,0%	10,1%
El taller	53,3%	10,3%	0,0%	0,0%	16,0%
Alguna materia	30,0%	10,3%	3,3%	10,0%	13,4%
Las actividades del centro de estudiantes	0,0%	6,9%	0,0%	30,0%	9,2%
El recreo, las horas libres	10,0%	3,4%	10,0%	0,0%	5,9%
Los profesores, directores, preceptores	16,7%	13,8%	30,0%	13,3%	18,5%
Que me escuchen	0,0%	10,3%	0,0%	3,3%	3,4%

La manera de enseñar de los profes	13,3%	0,0%	16,7%	13,3%	10,9%
El clima que hay en la escuela	10,0%	37,9%	23,3%	43,3%	28,6%
El edificio	3,3%	6,9%	3,3%	0,0%	3,4%
Que podemos participar/ opinar	0,0%	24,1%	3,3%	50,0%	19,3%
El nivel educativo	10,0%	3,4%	6,7%	36,7%	14,3%

Resulta evidente aquí que, más allá de ser la escuela del barrio, la más cercana a sus hogares, la valoran como ámbito de socialización entre pares, pero también entre generaciones, en tanto espacio de conocimiento/reconocimiento de los adultos. Un 23,3 por ciento valoró el clima que hay en el establecimiento, hecho que también abona esta idea sobre la importancia de los vínculos intra e intergeneracionales que se tejen en este espacio para entender la experiencia educativa de las y los jóvenes.

El caso claramente opuesto es el de la escuela secundaria (CN), para cuyos jóvenes la elección (Cuadro 2) está profundamente atravesada por la historia de la institución y su carácter de excolegio nacional. Se desprende de los resultados de las encuestas que el motivo principal que argumentan en relación a por qué asisten a esta escuela tiene que ver con su buen nivel educativo. El 43,3 por ciento de las y los alumnos entrevistados considera que este es el principal motivo, y presenta una importante distancia con los restantes. Incluso a esta categoría podríamos agregarle «porque tiene prestigio» (10 por ciento) y «porque la eligió la familia» (10 por ciento); pues el prestigio aquí se ancla en la calidad educativa y es probable que las familias tensionen la elección por este motivo. De esta forma, más de la mitad de los jóvenes encuestados (63,3 por ciento) asiste a la escuela por razones vinculadas a la calidad de la enseñanza.

Cuando miramos las cuestiones que esos mismos estudiantes manifiestan que les gustan más de su escuela (Cuadro 3), prima un rasgo particular de la institución referido al clima que se genera allí, el cual está relacionado con la posibilidad de participar (50 por ciento). Las instancias de participación (vía centro de estudiantes, entre otras) y la posibilidad de dar su opinión en las clases y manifestar lo que piensan son altamente valoradas. En segundo término, expresan que les gusta «el clima que hay en la escuela» (43,3 por ciento). Los dos aspectos se conjugan, porque el clima de la escuela se encuentra altamente atravesado por la apertura a la participación y el involucramiento en distintas cuestiones del quehacer escolar. En esta línea

podemos inscribir también «las actividades del centro de estudiantes», que son un fuerte vehículo de participación en la escuela (cuarto lugar, con un 30 por ciento).

Por otro lado, y en relación con el análisis que hacíamos anteriormente sobre la pregunta acerca de por qué vienen a la escuela, las y los estudiantes valoran en tercer lugar y con un alto porcentaje (36,7 por ciento) «el nivel educativo de la escuela». De esta forma, encontramos que las dos características de la escuela que valoran más son la participación y su nivel académico, aspectos centrales de la matriz histórica de constitución de esta institución.

Como se desprende del análisis, al indagar sobre las razones de la elección y las cuestiones que más les gustan a las y los jóvenes de sus propias escuelas observamos que existen claras diferencias institucionales, relacionadas asimismo con el perfil de alumno/a que a ellas asiste.

Criterios de permanencia y distribución de recursos escolares

El sentido de la experiencia escolar es sostenido y reforzado también a partir de la caracterización de las condiciones personales que se les atribuyen a las y los estudiantes, desde donde se construyen criterios clasificatorios de personas y de distribución de recursos o bienes.

Algunos criterios utilizados por las y los estudiantes para dar cuenta de quiénes sostienen su escolarización y quiénes no se construyen a través de explicaciones o definiciones sobre qué recursos personales son puestos en juego para ser parte de la escuela. Por defecto, aquellos que no dispongan de los mismos, dejarán de pertenecer. Así lo presentan las y los estudiantes de las diferentes escuelas analizadas:

> ENTREVISTADOR. ¿Hay chicos que dejan la escuela?
> ESTUDIANTE CN. ¿En este colegio? Sí, bastantes.
> ENTREVISTADOR. ¿Cuáles son los principales motivos?
> ESTUDIANTE CN. No sé si... sí, bastantes, pero yo todos los que vi son más chicos que yo. Que por ahí es gente que no viene nunca o que no entra nunca, nada, que los ves que se van y no vinieron nunca en el año y es un colegio bastante difícil para cualquiera que entra y no piensa hacer nada, o sea, si querés pasar en este colegio, tenés que venir y ponerte las pilas, si no, no pasás. Y bueno, hay chicos que no es para ellos y dejan.
>
> ESTUDIANTE NP. Capaz que es eso, la fiaca, porque si vos vivís allá y decís: «Tengo que ir a la escuela» y tenés que salir una hora antes,

dos horas antes... La vagancia, estás así, luego decís: «Me quedo acá un día» y luego «Me quedo de vuelta», y así... No venís nada.

ENTREVISTADOR. ¿Hay compañeros que dejaron la escuela?
ESTUDIANTE CO. No. ¡Ah! Un compañero sí, pero ese porque no se quería levantar temprano. Después se pasó a la tarde, pero se pasó a la tarde después de mitad de año, o sea que ya las materias las tiene perdidas.

Como se observa en estos extractos de entrevistas, para las y los estudiantes el sostenimiento de la escolarización se relaciona directamente con el esfuerzo puesto en asistir asiduamente a la escuela. La falta de continuidad es atribuida a cualidades individuales de las y los jóvenes, algo en sus personalidades y en sus actitudes («vagancia», «fiaca», etc.), que los conduce a no sostener la asistencia y no aprobar las materias, repetir de año o abandonar. Entonces, concluir la escuela se encuentra fuertemente vinculado a la asistencia cotidiana, garantía de la finalización de la escolarización obligatoria.

No estamos afirmando aquí que todos los y las estudiantes entrevistadas señalen que quienes abandonan la escuela lo hacen porque deciden no ir más para evitar el esfuerzo de asistir cotidianamente; en efecto, también señalan que las obligaciones laborales y la maternidad o paternidad son causantes de abandono. Sin embargo, la argumentación de las y los jóvenes se concentra en señalar el fuerte vínculo entre el esfuerzo por seguir yendo –aun en condiciones adversas– y el éxito escolar, tal como se puede observar en los siguientes testimonios:

ENTREVISTADOR. ¿Tenés compañeros que dejaron la escuela, que abandonaron?
ESTUDIANTE CO. Sí, pero, bueno... los dos casos fueron porque eran compañeras que estaban embarazadas. Pero una tuvo en abril y ya debía haber retomado.
ENTREVISTADOR. Y no, ¿o sea que lo dejó?
ESTUDIANTE CO. Y la otra se tomó licencia porque ya en diciembre tiene... O sea, ponele que entran... cumplen el octavo mes y ya dejan el colegio, porque toman licencia porque empiezan los preparativos. Pero en el caso de la otra compañera que tuvo primero familia, ya tendría que haber retomado y no lo retomó. Pero no es porque la escuela no quiso, fue porque ella no quiso. Porque tengo una amiga a la noche que tuvo familia y ella suele venir con el bebé o... o sea, creo que el colegio permite eso, pero se ve que no quiso porque no retomó. Y la otra chica creo que hace quince días... todavía no tuvo el bebé.

ENTREVISTADOR. ¿Hay compañeros tuyos que dejan, que no vienen a la escuela?
ESTUDIANTE IP. Te voy a decir la verdad, hay un compañero que ya no viene más porque primero empezó a trabajar y dijo que iba a trabajar, que no iba a venir más a la escuela, que iba a trabajar de eso...
ENTREVISTADOR. ¿Sabés en qué trabaja?
ESTUDIANTE IP. No, no sé en qué trabajaba. Pero yo lo conozco más o menos y estaba metido en cosas que no tenía que estar metido...
ENTREVISTADOR. ¿Le daba a las drogas?
ESTUDIANTE IP. Sí. Entraba y esas cosas, y no le gustaba venir a la escuela, no hacía las cosas, venía a molestar nada más.

La obtención del título está ligada al esfuerzo puesto en ir, aunque, como veremos más adelante, también se ponen en juego otros atributos. El empeño por estar dentro de la escuela cotidianamente es central para estas y estos estudiantes y, a su vez, consideran que también lo es para las y los profesores. La persistencia en la asistencia, entienden, es considerada por las y los docentes al momento de evaluar su desempeño y pesa tanto o más que este al momento de acreditar el año escolar. No estaría en una misma posición una o un estudiante que asiste siempre que aquella o aquel que no, aunque en los desempeños académicos los resultados sean similares.

Por otro lado, los criterios de justicia distributiva que las y los estudiantes esbozan, vinculados con diferentes bienes y/o recursos de la escuela (como el acceso a becas o a las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad), también permiten observar los sentidos que la experiencia escolar adquiere para las y los jóvenes. Con respecto a los criterios que ellas y ellos utilizarían para repartir becas escolares,[4] encontramos, al analizar las encuestas, que en primer lugar sostienen que esos recursos deben ser para aquellos «que más los necesitan», pero en un segundo lugar mencionan el otorgárselas a aquellos que «más se esfuerzan». Otro criterio valorado del mismo modo supone que deberían darse a quienes «más estudian o tienen mejores notas».

Algo similar ocurre cuando se indaga sobre los criterios de distribución que creen que deberían primar en el reparto de las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad. En primer lugar, se presenta un argumento que

4. En la encuesta realizada a las y los estudiantes se preguntó: «Si vos fueses el/la encargado/a de distribuir las becas escolares, ¿a quién se las darías?». Ha sido una pregunta de opción múltiple y las opciones presentadas fueron: «a quien más las necesita», «al mejor alumno/a»; «al que estudia más/al que tiene mejor promedio», «al que se porta mejor», «al mejor compañero/a», «a un amigo/a», «te la quedarías», «al que más se esfuerza», «a todos», «al que no falta nunca», «a los de primer año», «a los del último año», «solo a los varones», «solo a las mujeres».

supone que deben ser entregadas a «todos» o «todo el que la necesite»; luego, se argumenta, en segundo y tercer lugar, que deberían entregarse «al mejor alumno» y «a quien más se esfuerza». Queda claro, cuando se pone en juego un criterio distributivo, que la lógica meritocrática sigue vigente para explicar cómo repartir recursos diversos y no necesariamente escasos.[5] Así lo expresa una estudiante entrevistada al dar cuenta de los criterios que utilizaría para la distribución de ayuda económica o becas entre los estudiantes:

> ESTUDIANTE NP. Yo se la doy al que mejores notas tiene, se la doy seguramente. El comportamiento también cuenta, pero eso es lo mismo, porque si te portás bien, capaz que te sube un puntito más y más de lo que hacías. Pero sí, supuestamente acá lo hacen si tiene mejores notas, notas altas. [...] Porque se lo merecen, estuvieron estudiando. En cambio, otros capaz que en una prueba se macheteaban, tienen la nota, pero capaz tienen un siete o un ocho, y el que estudió, si se sabe que estudió, tiene un nueve o un diez, en verdad estudió. Capaz que le hacen venir un día para explicarle algo y hay uno que dice: «Yo no voy a ir, después me copio», y él no, él viene, presta atención. Es porque se lo merece, más que nada.

En nuestro trabajo de campo hemos encontramos elementos que permiten dar cuenta de la persistencia de un modelo de éxito escolar, encarnado en los diferentes actores, que supone el esfuerzo y la adaptación como claves de la inclusión en la escuela. Por otro lado, algunos datos nos permiten señalar que, frente el debilitamiento del estudio y la medición de las habilidades individuales como criterio de diferenciación de las y los estudiantes, se fortalecen otros criterios, como la evaluación de las condiciones morales de los sujetos.

5. El Programa Conectar Igualdad, en sus fundamentos y modo de implementación, implica un criterio de igualdad en el acceso. En este sentido, las y los estudiantes apelan en primera instancia a esta lógica de justicia distributiva, a la que adhieren y aceptan como válida. Sin embargo, luego, al desligar al programa de su modo de funcionamiento, se acercan a valoraciones meritocráticas de acceso a ese recurso tecnológico. En cambio, al referirse al reparto de becas escolares, el criterio que supone su distribución a todos los estudiantes es poco esgrimido.
La diferencia más significativa entre el criterio para distribuir las becas y aquel utilizado para las *netbooks* se centra en que para las primeras el esfuerzo y el estudio para la obtención del recurso tiene mucho más peso que para las segundas, donde el criterio se hace más igualitario y menos meritocrático. Recomendamos la lectura del Capítulo 4, de Jaime Piracón, sobre otros aspectos vinculados al Plan Conectar Igualdad.

La meritocracia asume una forma moral en la que el reconocimiento de derechos y la legitimidad de las posiciones están dados por las cualidades morales que las y los estudiantes logren poner en evidencia y/o les sean atribuidas. Por ejemplo, «no molestar», «predisponerse a aprender», «utilizar vestimenta apropiada», «asistencia en tiempo y forma», etc., darían cuenta de tales cualidades. Este tipo de meritocracia, ligada a atributos personales y psicológicos de las y los estudiantes –que denominamos como *moral*–, permitiría evaluar las cualidades de las y los jóvenes en relación a su adaptación al estatuto de alumno/a. Un estatuto de alumno/a que da cuenta de las modificaciones recientes del nivel y que, por tanto, lo supone respetando al profesor, trabajando en clase, no retirándose sin autorización, utilizando la vestimenta pautada, asistiendo a clase, etc. Estos atributos, que en otro momento histórico y tipo de destinatarios de la escuela secundaria se presentaban como «dados» (en quienes eran parte de una escuela secundaria marcadamente selectiva), hoy forman parte de un estatuto a ser construido y, entonces, plausible de ser medido y valorado en función de los atributos de índole moral (individual) que los sujetos ponen en juego para sostener la escolarización. Consideramos, entonces, que nos encontramos frente a nuevos modos de construcción de una ideología meritocrática, en la que evidencia el cambio en los destinatarios del marco de acción e interpretación tradicional de la escuela.

Desarrollamos en este apartado un conjunto de ideas que surgieron en el trabajo de campo sobre los sentidos que las y los jóvenes asocian a la educación secundaria, con el objetivo de repensar su finalidad en los nuevos contextos, y encontrándonos ante la presencia de un fuerte vínculo con aquella matriz meritocrática que caracterizó tradicionalmente al nivel. A través de las preguntas por los sentidos, podemos entrever de qué modo las lógicas del mérito, el esfuerzo, la previsión del futuro, etc., siguen funcionando como un modo de entender las experiencias escolares de las y los jóvenes, incluso cuando son sus propias voces las que sostienen este discurso. Sin embargo, aquellas otras preguntas que también nos hablan sobre la experiencia escolar actual de las y los jóvenes (vinculadas a los motivos de la elección de la escuela y las cosas que más les gustan de estas) nos remontan a otros modos de poder pensar la escuela en relación, fundamentalmente, con los modos particulares en que se tejen los vínculos en las instituciones. Aspectos que vuelven a tensionar y poner en suspenso el modelo institucional tradicional.

LOS VÍNCULOS INTERGENERACIONALES EN LA ESCUELA

En el marco de una creciente expansión de los derechos de las y los jóvenes, de consolidación de la vida democrática y de democratización de la toma de decisiones en el ámbito escolar (con la creación de centros de estudiantes,

consejos y acuerdos de convivencia, etc.), la escuela se ve obligada también a pensar un vínculo más democrático entre individuos desiguales, reconociendo la individualidad y particularidad de las y los estudiantes. Quizá este sea el sentido de la transición actual desde una mirada universalista y homogeneizadora hacia una que busca considerar la particularidad y la multiplicación de propuestas formativas diversas (y en muchos casos personalizadas). En la Argentina de la última década, un conjunto de documentos oficiales ha puesto en consideración de los cuerpos docentes la revisión y flexibilización de la dinámica institucional, habilitando la reconfiguración de los vínculos intergeneracionales en el interior de la escuela secundaria.[6]

Asimismo diversas investigaciones han comenzado a revisar las características y condiciones del vínculo docente-estudiante en la escuela secundaria (Arroyo y Poliak, 2011; Zelmanovich, 2012), y algunas de ellas han dado cuenta de una novedosa estrategia de personalización de esta relación. De este modo, observamos un corrimiento de la pregunta por el grupo y lo colectivo, y, por tanto, de las propuestas homogeneizantes, hacia las singularidades y los tiempos y procesos particulares de los estudiantes (Nobile, 2014). En este contexto, existe en las instituciones escolares un intento por achicar la distancia históricamente construida en la dicotomía entre la condición juvenil y la de alumna o alumno como instancias irreconciliables (cuando no lo son), reconociendo progresivos niveles de autonomía que posibilitan la construcción de vínculos menos distantes entre docentes y estudiantes, y anteponiendo paulatinamente la condición de jóvenes a las de alumnas y alumnos.

La escuela se presenta para las y los estudiantes como un ámbito de socialización entre pares y de encuentro con amistades, que ellas y ellos mismos valoran como importante en sus vidas, pero también es vista como un lugar de intercambio intergeneracional a través de un clima y un vínculo particular que supone ese espacio en común. Es, entonces, un ámbito de socialización entre pares, de adquisición de aprendizajes «importantes para la vida» y de conocimiento/reconocimiento *de los y con los* adultos que allí se encuentran. Esta caracterización de la escuela implica la asignación de un rasgo singular al proceso educativo, que supone la construcción de un vínculo particular entre docentes y estudiantes.

6. La Resolución 93/09, denominada «Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria», y la Resolución 86/09, titulada «Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora», ambas del Consejo Federal de Educación (CFE), son dos herramientas normativas (entre otras) que proponen una redefinición de la vida institucional con el propósito central de retener a los jóvenes en la escuela y partiendo de la premisa que para ello es necesario revisar la organización interna de la vida institucional.

Nos interesa en este apartado no solo señalar cuáles son las representaciones sobre la relación con las y los docentes que sostienen las y los estudiantes, sino dar cuenta, correlativamente, de las miradas de las y los adultos de las instituciones. Comenzaremos señalando cuáles son los rasgos del vínculo docente-estudiante que destacan las y los adultos, para luego presentar las caracterizaciones tanto del «buen docente» como del vínculo intergeneracional desde la perspectiva de las y los jóvenes.

Las concepciones de las y los docentes entrevistados se encuentran cruzadas por los perfiles de las instituciones que integran, los sentidos asignados a la escuela secundaria en cada una de ellas y la lectura que realizan de su historia y su devenir. En todos los casos se evidencia una tensión entre viejas y nuevas formas y demandas, y un reconocimiento de la transformación de los modos de vincularse con los más jóvenes en el interior de la escuela, describiéndola, en líneas generales, como positiva. Los cambios que tensionan las propias prácticas son enunciados por las y los adultos de la siguiente forma:

> PROFESOR CO. Encontramos un discurso que navega en la ambigüedad, que nosotros los profes nos hacemos cargo de esto cuando decimos: «A los chicos los tenemos que tratar bien, los tenemos que querer, les tenemos que dar cosas», eso hace que uno haga oídos sordos o desatienda el diseño, el diseño que a veces por las características de los alumnos que entran a la escuela, somos un tanto pretenciosos, porque la base no está bien con nuestra realidad.

> PRECEPTORA NP. Porque estamos viendo que el sistema, por ejemplo, está tratando de no tener repitencias, entonces, para no tener repitencias tenés que considerar un montón de cosas que son inconsiderables. [...] Los profesores les dan muchas posibilidades, demasiadas posibilidades, son bastante abiertos y les dan posibilidades.

La cuestión de la inclusión educativa como instancia novedosa para el nivel (a partir de la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria) lleva a las y los docentes entrevistados a asumir la tarea de acompañar el sostenimiento de la escolarización, evitando la repitencia y la deserción a partir de una «flexibilización» de sus propias prácticas. Se puede observar que no necesariamente la flexibilización de las demandas hacia las y los estudiantes se vincula con un posicionamiento personal, sino más bien es planteada como una realidad dada o como un requerimiento desde las políticas educativas a la que deben acostumbrarse. Sin embargo, la transformación de las exigencias de las y los docentes también es vista de modo positivo, como se puede apreciar en el siguiente relato:

> PROFESORA 1 IP. El hábito de estudio se perdió muchísimo, en general, hasta en los mejores estudiantes; o sea, los mejores estudiantes que tenemos tienen muy pocos hábitos de estudio. Por ahí, sí les ayuda el hecho de no tener vergüenza en preguntar, en intervenir, en decir cuáles son las cosas en las que no está de acuerdo. Se ganó eso. Bueno, el hecho de comunicarse, de la comunicación continua también, a veces ayuda y a veces no ayuda.

Menor exigencia con el estudio, mayores posibilidades para las y los estudiantes, más acompañamiento de los desempeños, pero con jóvenes más comunicativos, que interpelan más a la figura del adulto, que preguntan e interrogan. Será en este marco que definirán el vínculo con las y los estudiantes, centralmente revisando y repensando los modos de sostener la relación con las y los más jóvenes desde la posición docente (Southwell, 2013). Las profesoras y profesores entrevistados reconocen que sin la construcción de un vínculo de reconocimiento mutuo no es posible la relación pedagógica. Sin este reconocimiento, que parte del docente, no hay construcción de conocimiento ni transmisión de saberes realizables. En sus palabras:

> PROFESOR NP. Creo que es indispensable que los docentes sean sensibles frente al alumno que tienen enfrente. Si no son sensibles, no les preocupa si aprenden o si no aprenden o por qué no aprenden.
> PROFESORA 1 IP. Una característica fundamental que tenés que tener es la paciencia, la apertura de cabeza necesaria para poder, no ponerte en el lugar del chico porque es imposible, pero poder mirarlo no desde tu mirada, sino en relación a... Bueno, no sé, creo que eso es lo principal, porque una vez que vos pudiste construir una buena relación con tu alumno, ya después lo demás es relleno.
>
> PROFESOR CN. Si vos querés hablar: «¿Y cómo andás hoy?». «Bien, mal». Y seguís con la clase, pero lo ves mal y le preguntás, no es lo mismo que no le des bola nunca y le pongas un uno porque no hace nada. Para mí la relación tiene que estar entre docente y alumno, pero sí ver qué le pasa al otro.

Las relaciones intergeneracionales son definidas asumiendo la cuestión de la mirada como clave en el establecimiento del vínculo. Sin vínculo no hay acto de conocimiento posible porque es, en simultáneo, reconocimiento; y esto requiere un posicionamiento particular de las y los adultos. Supone la construcción de un estilo de relación que propicie la emancipación, desafiando las profecías de la imposibilidad de relación intersubjetiva entre generaciones (Frigerio, 2010: 26). Esta posición particular redefine la

cuestión de la autoridad, que no viene dada, que no es otorgada de antemano gracias a una investidura particular legitimada por el Estado (ser el profesor, tener un título, portar un saber, etc.), sino que es vista como una construcción cotidiana. La autoridad es legítima y eficaz cuando los otros implicados en la relación la consideran así (Diker, 2008).

> PROFESOR NP. La autoridad no la gana uno, no se gana con el castigo, sino que se gana porque otro deposita en vos esa autoridad para algo en particular, para eso te la tenés que ganar. Y, en ese sentido, tiene que ver con la relación que uno pueda establecer con el alumno.

> PROFESORA CN. El chico te respeta mucho por tu conocimiento, yo creo que lo primero que hace es respetarte por eso; después te va a conocer como persona. Para mí, es fundamental el conocimiento, que vos sepas lo que estás diciendo, porque si no sabés lo que estás diciendo, por buena persona que seas, no va la cosa.

> PROFESOR CN. Yo desde que entro al aula entro con respeto, sabiendo que hay una diferencia, yo terminé la secundaria, soy profesor, hice el profesorado, pero de ninguna manera voy a tratar al pibe como que no sabe nada, como que es un ignorante, como que tiene que hacer todo lo que le dice el profesor porque no puede pensar. Sino que, bueno, vamos a plantear un tema y tratarlo, leyendo, haciendo cuestionarios y después generar un debate, para que este alumno se dé cuenta de que se puede interactuar y pensar su pensamiento, y puede ser lo que quiera, pero si ese es el pensamiento… y plantear si está bien lo que está diciendo, si está mal… No siempre tenés una relación de autoritarismo y darle todo vos y que después estudie lo que vos le dictaste y que te lo digan de vuelta de memoria, eso no.

La cuestión del respeto se liga directamente con las condiciones que hacen a un «buen docente». Frente a esta pregunta, la definición que se construye condensa las características antes mencionadas: un buen docente porta un saber disciplinar sólido que no es suficiente si no puede vincularse con las y los estudiantes más allá de ese saber. La autoridad se construye, entonces, estableciendo una relación de reconocimiento y respeto mutuo, que le otorga sentido a esa relación concreta entre adultos y jóvenes; supone un vínculo más cercano que excede la mera relación con y por el conocimiento que se transmite. De hecho, este último es considerado como secundario para las y los docentes de tres de las cuatro escuelas analizadas. En sus palabras:

> PROFESORA CN. Un buen docente es aquel que, primero, sabe, sabe transmitir sus conocimientos, que tiene la distancia óptima, que no es fácil de lograr, pero uno puede tener una distancia, respetarlo, que te respeten, darle al chico todo lo que necesite, tratarlo de manera que él se sienta bien. Y si ayudás a un chico, ayudarlo, pero que él sienta que se ganó esa ayuda, nunca regalarle nada, aunque se lo estés regalando. Nunca mostrarle. Pero para eso le diste las oportunidades, para que estudie otra vez y otra vez y otra vez, y entonces dijiste: «Por fin lo lograste, bien. Ahora sí». Un buen docente tiene que ocuparse de lo que le pasa al chico, si lo ves mal, tenés que preguntarle qué está pasando, si lo podés ayudar. Y bueno, el chico responde frente a eso.

> PROFESOR NP. Los docentes deberían tener sensibilidad, es decir, ser sensibles ante los alumnos. Creo que es la primera condición, sino no... es decir, por supuesto que tienen que saber, pero el problema es qué se hace con eso que sabe; creo que más allá de lo que se sabe, qué es lo que hace él con lo que sabe y, fundamentalmente, si es sensible frente a los alumnos, si le preocupa que aprendan, que no aprendan, y cómo logra esos mecanismos para que aprendan o cómo busca, no lo logra porque muchas veces no lo logramos...

Para las y los docentes, el vínculo intergeneracional se construye en la actualidad de un modo distinto al que asumen que fue cimentado en etapas previas, tanto en su propia profesión o en su experiencia como estudiantes secundarios. La caracterización de la relación docente-alumno se realiza desde una tensión entre la necesidad de comprender a las y los estudiantes, darles tiempo, acompañarlos, brindarles posibilidades reales para que continúen la escolarización, flexibilizando tiempos y demandas, y, en simultáneo, la exigencia de resultados académicos que midan el desempeño. Las y los adultos entrevistados –con los matices de su propia trayectoria personal y laboral, las particularidades de cada institución que integran y la caracterización que se realiza del estudiantado– entienden que su posición y la tarea que realizan suponen una dinámica particular en la escuela secundaria obligatoria.

Aquí también, la lógica meritocrática adquiere características novedosas: las y los docentes se acercan a las y los estudiantes reconociéndolos en su individualidad, preocupándose por qué les ocurre y por cómo transitan la escuela y por el particular momento de la vida que atraviesan, pero requieren que, a cambio, las y los jóvenes se comprometan con ellas y ellos. La reciprocidad en la relación es parte constitutiva de la reconfiguración de la lógica meritocrática: se reconoce a las y los estudiantes, se los comprende y escucha más, pero ellas y ellos también deben mostrarse predispuestos.

Cuando nos detenemos en analizar qué sostienen las y los jóvenes respecto a las y los profesores (Cuadro 4), encontramos que un buen docente es, principalmente, alguien «que sepa enseñar» (57,5 por ciento). Es una característica valorada en todas las escuelas «que explique todas las veces que sea necesario» (28,3 por ciento). También condiciones como «que nos comprenda y contenga» (23,3 por ciento) y «que tenga buena onda» (17,5 por ciento) son mencionadas en las cuatro escuelas. «Que le gusta lo que enseña», en cambio, si bien fue mencionado en todos los establecimientos, en la escuela media CO solo obtuvo el 6,7 por ciento, mientras que en las otras tres superó el 20. Para las y los estudiantes un «buen docente» se vincula en gran medida con las tareas históricamente consagradas al rol: la enseñanza y que esté presente.

Sin embargo, y en consonancia con lo analizado sobre las y los adultos de las instituciones, se esboza un principio de respuesta que supone otro tipo de vínculo, donde el eje está colocado en la capacidad de comprensión y contención. Entonces la imagen sobre qué es ser un «buen docente» es construida a partir de la articulación entre lo que se supone que es la especificidad de su tarea, «saber enseñar» y «explicar tantas veces como sea necesario», y un atributo novedoso: que los contenga, comprenda y respete. La condición de buen docente se centra, así, en la enseñanza, pero no cualquier enseñanza, sino una que sostenga como condición la escucha, la paciencia y la comprensión del otro. Podemos afirmar que las y los estudiantes coinciden con las y los adultos en la definición del «buen docente».

Cuadro 4. ¿Qué caracteriza a un buen docente?

	Escuela técnica del interior de la Prov. de Bs. As. (NP)	Escuela secundaria del interior de la Prov. de Bs. As. (IP)	Escuela media del conurbano oeste (CO)	Escuela secundaria de la zona norte del conurbano (CN)	Total
Que sepa enseñar	70,0%	60,0%	46,0%	53,3%	57,5%
Que le guste lo que enseña y lo demuestre	26,7%	20,0%	6,7%	26,7%	20,0%
Que dé una clase entretenida	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
Que use recursos innovadores	3,3%	0,0%	0,0%	6,7%	2,5%

Que sepa la materia que da	13,3%	0,0%	0,0%	6,7%	5,0%
Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos	3,3%	3,3%	10,0%	16,7%	8,3%
Que tenga buena onda	13,3%	10,0%	26,7%	20,0%	17,5%
Que transmita valores para ser buena persona	3,3%	13,3%	0,0%	6,7%	5,8%
Que sea exigente	10,0%	30,0%	3,3%	20,0%	15,8%
Que trate a todos por igual	0,0%	13,3%	3,3%	13,3%	7,5%
Que tenga autoridad	0,0%	6,7%	3,3%	3,3%	3,3%
Que nos comprenda y contenga	26,7%	26,7%	16,7%	23,3%	23,3%
Que nos respete	13,3%	26,7%	20,0%	3,3%	15,8%
Que explique todas las veces que sea necesario	26,7%	23,3%	33,3%	30,0%	28,3%

Con respecto a cómo es una o un docente querido (Cuadro 5), «que tenga buena onda» es la respuesta con mayor porcentaje en todas las escuelas (51,3 por ciento). «Que te escuche cuando tenés un problema» (18,5 por ciento) aparece como respuesta en las cuatro instituciones, pero solo con porcentajes mayores al 20 por ciento en las dos escuelas del conurbano.

Cuadro 5. ¿Qué características tiene un docente querido?

	Escuela técnica del interior de la Prov. de Bs. As. (NP)	Escuela secundaria del interior de la Prov. de Bs. As. (IP)	Escuela media del conurbano oeste (CO)	Escuela secundaria de la zona norte del conurbano (CN)	Total
Que sepa enseñar	26,7%	16,7%	6,7%	13,8%	16%
Que te escuche cuando tenés un problema	16,7%	13,3%	23,3%	20,7%	18,5%

Que explique todas las veces que sean necesarias	10,0%	10,0%	6,7%	17,2%	10,9%
Que nos conozca	0,0%	13,3%	6,7%	10,3%	7,6%
Que le guste su materia	0,0%	3,3%	3,3%	0,0%	1,7%
Que nos cuente cosas de la vida	13,3%	16,7%	10,0%	13,8%	13,4%
Que dé una clase entretenida	3,3%	6,7%	3,3%	20,7%	8,4%
Que use recursos innovadores	3,3%	0,0%	0,0%	10,3%	3,4%
Que nos respete	16,7%	36,7%	16,7%	10,3%	20,2%
Que tenga buena onda	60,0%	36,7%	56,7%	51,7%	51,3%
Que trate a todos por igual	0,0%	20,0%	3,3%	3,4%	6,7%
Que nos comprenda, ayude y contenga	6,7%	26,7%	23,3%	10,3%	16,8%

«Que nos respete» es una opción que se menciona en todos los establecimientos con un porcentaje de alrededor del 15 por ciento, sin embargo en la escuela secundaria IP se eleva significativamente hasta el 36,7. Por otro lado, «que trate a todos por igual» solo obtuvo un porcentaje considerable de respuestas en esta escuela (un 20 por ciento). Se pone en evidencia, sobre todo en esta última institución, que hay una demanda de las y los estudiantes por un vínculo más estrecho y menos autoritario. Cabe señalar que lo que aparece como demanda en las y los jóvenes se presenta como característica ya dada en los docentes entrevistados. Solo en la escuela secundaria CN obtuvo más de un 10 por ciento de respuestas (17,2) «que explique todas las veces que sea necesario» como característica de una o un docente querido.

En síntesis, las y los estudiantes valoran un modo de vincularse más personalizado y que los contemple en tanto sujetos con una vida más allá de la escuela, donde primen la comprensión, la escucha y el trato igualitario. El «docente querido» es el que habilita otros modos de vincularse y da cuenta de una preocupación y atención tanto por el vínculo como por la persona que encarna a la alumna o al alumno.

> ESTUDIANTE CO. Podés tener un problema y vos podés venir y lo podés contar, y tratar de solucionarlo. Más allá de que el problema sea personal o no, venís y le podés contar. Porque capaz que lo per-

> sonal también involucra al estudio, entonces, el estudio va mal. O te preguntan ellos o vos vas y les contás. Pero mayormente cuando te ven que vos estudiás o tenés buenas notas y bajás, vienen y te preguntan, te sacan afuera y te llevan a dirección y hablan con vos. O sea, eso para mí está bueno porque veo que los directores prestan atención en cada chico. Eso a mí me gusta.

> ESTUDIANTE IP. Acá me puedo expresar más libremente, acá los directivos, los preceptores, están constantemente con vos a ver si estás bien, si te pasa algo, si tenés un problema. Y eso te hace sentir cómodo, te hace sentir que te están cuidando y como que te respetan en cierto punto, que eso es algo muy positivo de este colegio.

> ESTUDIANTE CO. Tiene que ser bueno. Creo que nos tiene que comprender cuando no estudiamos. Le decimos: «Profe, no tome la prueba» o «Tómela mañana o pasado». Y nos dice: «Sí». O sea, siempre nos va a decir que sí, pero mayormente cuando vos le pedís así... o: «Denos trabajo y nosotros lo llevamos y cuando volvemos le damos la prueba», y mientras hacemos el trabajo, y capaz que le gustó y dice que sí. Entonces, nos llevamos bien.

> ESTUDIANTE CN. Yo de acá me llevé siempre muy bien con los docentes, bah, no muy bien pero como que siempre les tuve afecto. Esos que son como que se preocupan, te tratan... no te tratan como docente-alumno, te tratan como con más afinidad, igual te dan la materia, o sea, no vienen, se sientan y te hablan de su vida y te cuentan sus cosas y se van; como que vienen, te dan la materia, te ayudan y aparte hay una relación más allá de eso. Por ejemplo, yo tengo una profesora de Lógica, que la tuve este año, que me llevo rebién, ella viene, da su materia, pero aparte me llevo rebién, ha pasado que no compartimos las mismas ideas políticas o ideológicas, nos podemos sentar a tomar un día mate tranquilas y juntas y vamos a estar bien, o sea, ya lo organizamos y todo, y en otro colegio capaz que no te juntás a tomar mate con tu profesora.

Como se puede observar en los extractos de entrevistas, para las y los estudiantes de las diferentes escuelas, el vínculo con las adultas y los adultos de la institución es central y, en gran medida, la clave para leer la propia experiencia escolar en términos gratificantes. El vínculo es narrado asumiendo que se espera no solo que cumplan con la tarea en sentido clásico (que expliquen bien y cuantas veces sea necesario, que sepan su materia,

etc.), sino que se anhela y valora un vínculo más estrecho, que en muchos casos exceda lo estrictamente escolar.

En este sentido, al consultarles a las y los estudiantes si dialogan con sus docentes (Cuadro 6), mayoritariamente respondieron afirmativamente. Solo el 14,3 por ciento de encuestados en la escuela media CO y el 3,4, por ciento de la escuela técnica NP señalan que no hablan con adultos de la institución. Únicamente en la escuela secundaria IP la opción del director es, junto con la del profesor tutor, la más elegida. También en la escuela media CO señalan que conversan con el director, pero en un porcentaje muy menor (14,3 por ciento). Tan solo en la escuela secundaria CN, el preceptor es el adulto con el que más dialogan, y no lo es el docente tutor, sino las y los docentes en general. Estos datos son interesantes para analizar no solo el rol del docente tutor en esta escuela sino los modos de llegar a esos cargos y el impacto que este tiene en otros modos de vincularse entre adultos y jóvenes en la escuela. En las otras instituciones en las que también cuentan con docentes tutores, son estos mencionados como los adultos con los que más se conversa.

Cuadro 6. ¿Con quiénes conversan en la institución (además de amigos y compañeros)?

	Escuela técnica del interior de la Prov. de Bs. As. (NP)	Escuela secundaria del interior de la Prov. de Bs. As. (IP)	Escuela media del conurbano oeste (CO)	Escuela secundaria de la zona norte del conurbano (CN)	Total
Director/a	6,9%	46,4%	14,3%	7,7%	18,9%
Docentes	31%	42,9%	57,1%	46,2%	44,1%
Profesor/a tutor/a	55,2%	46,4%	10,7%	38,5%	37,8%
Preceptor/a	44,8%	42,9%	46,4%	50,0%	45,9%
Equipo de orientación	0,0%	28,6%	0,0%	0,0%	7,2%
Portero/auxiliar	0,0%	10,7%	3,6%	3,8%	4,5%
Otros/as	3,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
Nadie	3,4%	0,0%	14,3%	0,0%	4,5%
Otros no docentes	6,9%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%

Las y los estudiantes dialogan sobre múltiples temas con las y los adultos de las instituciones, pero no lo hacen, principalmente, sobre cuestiones escolares, sino acerca de los problemas en su casa. En la única escuela donde en primer lugar se plantea que hablan sobre cosas que no les gustan de la escuela es en la secundaria CN. En el resto, de lo que hablan sobre todo es de la vida, de las preocupaciones y los problemas de las y los jóvenes, en general, fuera de la escuela, más que dentro de ella. Las temáticas que las y los estudiantes abordan con las y los adultos nos permiten reforzar nuestra hipótesis sobre la importancia del espacio escolar como ámbito de socialización y de vínculo intergeneracional más allá de la promesa a futuro que la escuela sigue portando.

Es necesario mencionar algunas diferencias significativas encontradas en la escuela secundaria CN con respecto al resto, ya que es la única de las analizadas que posee docentes tutores y por cargo como parte de su planta funcional. Sin embargo, no son ni las ni los docentes los primeros ni los segundos con los que más dicen hablar las y los estudiantes, sino las y los preceptores. Otro dato a señalar es que son las y los estudiantes de esta institución los únicos que mencionan que hablan de libros y de música con las y los profesores. También es la única escuela donde el principal tema de diálogo se vincula con las cosas que no les gusta de la escuela y no con problemas familiares o preocupaciones externas a la dinámica escolar.

El vínculo estrecho con la o el docente y su posición de escucha hace, así, más transitable la escolarización secundaria para las y los jóvenes de nuestra investigación. Es la relación cara a cara, el encuentro con los otros, el intercambio y el reconocimiento entre pares y con las y los adultos lo que les permite a las y los estudiantes reconocerse incluidos en la institución y sentirse parte y capaces de concluir el recorrido escolar. Las y los adultos entrevistados también señalan que el vínculo personalizado, la atención hacia lo que las y los estudiantes necesitan, su acompañamiento más cercano, son indispensables para que muchas y muchos jóvenes se mantengan en la escuela secundaria; sin embargo, esta característica nueva, que es además una demanda del alumnado, supone para los adultos un debilitamiento de la centralidad del estudio y se presenta como un desafío su conjugación.

A MODO DE CIERRE

Como una conclusión parcial de este trabajo nos parece interesante remarcar que más allá de los sentidos que las y los jóvenes imprimen a su experiencia escolar en relación a las posibilidades a futuro, ya sean laborales, vinculadas a los estudios superiores o como un modo de desenvolverse en la vida adulta, la escuela secundaria es valorada en su *hoy y ahora* en función de los diferentes vínculos que allí se tejen.

Si bien al indagar sobre los sentidos que las y los jóvenes adjudican a la educación secundaria y su propio paso por la escuela, obtuvimos respuestas (tanto en las encuestas como en las entrevistas) que remiten a aquellos que tradicionalmente caracterizaron el nivel (la formación para el ingreso al mercado laboral –en conocimientos específicos, en hábitos, en responsabilidades– y la formación para continuar los estudios superiores), consideramos que aparecen otros sentidos, fundamentales para el sostenimiento de la escolaridad de estas y estos jóvenes. Las relaciones entre pares, el desarrollo de amistades, la construcción de lógicas de reconocimiento y de respeto; el vínculo intergeneracional, que le otorga centralidad al diálogo con los adultos y la preocupación de estos por la vida de las y los jóvenes fuera de la escuela resultan ser aspectos claves de la experiencia cotidiana. En esta línea, podemos decir que se conforman como sentidos de la escuela desde la perspectiva de las y los jóvenes, aunque también desde la óptica de las adultas y los adultos.

Buscamos articular, en este capítulo, ambas dimensiones en relación al formato tradicional de escuela media y lo que consideramos una necesaria reconfiguración de la matriz meritocrática en un contexto que propicia la inclusión masiva de las y los jóvenes en la escuela secundaria. En todos los aspectos trabajados, se evidencia la tensión entre este formato tradicional y las transformaciones de la que fue testigo el nivel medio en las últimas décadas. La pregunta por el sentido de la educación secundaria, los debates sobre el lugar de la autoridad docente, los diferentes modos de relación con los adultos y entre pares, dan cuenta de la persistencia de esta tensión entre el modelo institucional «moderno», que sigue siendo performativo de las representaciones y acciones de los sujetos, y las condiciones actuales en las que se desenvuelve la escolaridad de las y los jóvenes. Condiciones que redefinen fuertemente las expectativas sobre la escuela, así como los vínculos intra e intergeneracionales que allí se entraman.

Sostenemos, entonces, que una de las tensiones o contradicciones centrales de la escuela secundaria actual radica en que, por un lado, reconoce la caducidad del mandato fundacional, reconfigurando el vínculo docente-alumno, buscando incluirlo desde una mirada integral de su condición de «joven estudiante»; pero, por otro, en la interpretación de la dinámica escolar de los actores, algo de la lógica del esfuerzo y del mérito sigue funcionando para explicar/se los sentidos de la experiencia escolar.

La matriz meritocrática propia de la escuela secundaria se reconfigura dando forma a un modo de medir esfuerzo y mérito, ya no a través del estudio, sino de la adaptación a las condiciones institucionales, a cierto modo de vivenciar los vínculos entre pares y con los adultos de las instituciones. Se evidencia así una sobrevaloración de la asistencia a la escuela como garantía, junto con el establecimiento de una relación cercana y de reconoci-

miento entre docente y estudiante, de la finalización de esta etapa escolar. Podemos pensar entonces estos nuevos modos en los que se hace presente la lógica meritocrática tradicional de la escuela en términos de una *meritocracia inclusiva*, que coloca el foco del premio y el castigo nuevamente en las condiciones individuales, aunque ya no en relación con la adquisición de conocimientos y el alcance de metas académicas, sino en torno a las capacidades personales que puedan desarrollar las y los jóvenes para sostenerse dentro de la escuela, estrechando sus vínculos tanto con los pares como con los adultos de las instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, Mariela y Poliak, Nadina

2011 «Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromisos. Enseñar en las Escuelas de Reingreso», en Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens, pp. 89-124.

Barbosa, Livia

1999 «Meritocracia a la brasileña. ¿Qué es el desempeño en Brasil?», en *Revista del CLAD Reforma y democracia*, nº 14. Disponible en: <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/014-junio-1999/meritocracia-a-la-brasilena-bfque-es-el-desempeno-en-el-brasil-1> [consulta: 1 de julio de 2018].

Dayrell, Juarez

2007 «A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil», en *Educação & Sociedade*, vol. 28, nº 100, pp. 1105-1128. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022> [consulta: 1 de julio de 2018].

Diniece (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación)

2009 «Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria», en *Serie: La Educación en Debate. Documentos de la Diniece*, nº 6, informe elaborado por Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana y Schoo, Susana, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación-Diniece. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf> [consulta: 1 de julio de 2018].

Diker, Gabriela

2008 «¿Es posible una educación sin autoridad? Una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes», informe final de investigación, Universidad Nacional General Sarmiento. Disponible en: <https://educrea.cl/es-posible-una-educacion-sin-autoridad-una-mirada-sobre-el-problema-de-la-autoridad-en-la-educacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes1/> [consulta: 1 de marzo de 2019].

Dubet, François

2006 *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa.

Dussel, Inés; Brito, Andrea y Núñez, Pedro

2007 *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.die.cinvestavol.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Libros-Dussel/MasAllaDeLaCrisis.pdf?ver=2013-10-02-142848-357> [consulta: 1 de julio de 2018].

Frigerio, Graciela

2010 «Curioseando (saberes e ignorancias)», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educar: saberes alterados*, Paraná, Fundación La Hendija, pp. 15-44.

Lahire, Bernard

2008 «Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social», en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp. 35-51.

Nobile, Mariana

2014 «Redefinición del mérito en la escuela secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingresos en la Ciudad de Buenos Aires», en La *CPU-e - Revista de Investigación Educativa*, nº 18, pp. 87-110. Disponible en: <http://revistas.uvol.mx/index.php/cpue/article/view/757/1420> [consulta: 1 de julio de 2018].

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

2015 *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Parra Sandoval, Rodrigo

1998 «El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia», en Cubides, Humberto; Laverde Toscano, María Cristina y Valderrama, Carlos (eds.),

«Viviendo a toda». Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Southwell, Myriam
2013 «El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación», conferencia dictada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, DIE-Cinvestav, México.

Tenti Fanfani, Emilio
2000 *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, IIPE. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/panel4_fanfani.pdf> [consulta: 1 de julio de 2018].

Zanten, Agnés van
2008 «¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social», en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Nuevos tiempos y nuevos temas de la agenda de política educativa*, Buenos Aires, IIPE-Unesco-Siglo Veintiuno, pp. 173-192.

Zelmanovich, Perla
2012 «Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones», en Southwell, Myriam (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens, pp. 145-160.

Sobre los autores

DENISE FRIDMAN es licenciada en Sociología, especialista y magíster en Problemáticas Sociales Infantojuveniles y doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), donde integra la Secretaría de Extensión. Forma parte del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes que funciona en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) y del Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Sus temas de investigación son la convivencia escolar y la resolución de conflictos de convivencia en la escuela secundaria.

BÁRBARA GUEVARA es licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), doctoranda en Ciencias de la Educación en esa misma institución, y becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Investiga temas relacionados con las trayectorias escolares de jóvenes en contextos de pobreza y las estrategias familiares en relación a la experiencia escolar. Participa en equipos de investigación en la UNIPE y en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP. Es miembro del Núcleo de Estudios sobre Escuela y Vínculos Intergeneracionales de Flacso. Es coautora de uno de los artículos del libro *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (2018).

LUCÍA LITICHEVER es magíster en Ciencias Sociales (Flacso), licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y profesora de Enseñanza Primaria. Trabaja en formación y capacitación de docentes e investiga sobre las dinámicas de convivencia en la escuela secundaria. Es coautora, con Pedro Núñez, de *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la es-*

cuela (2015, Grupo Editor Universitario) y compiladora, junto a Núñez y Denise Fridman, de *Escuela secundaria, convivencia y participación* (Eudeba, 2019).

PEDRO NÚÑEZ es licenciado en Ciencia Política (UBA) y doctor en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social). Se desempeña como investigador adjunto del Conicet con sede en el área Educación de Flacso-Argentina, es docente en la UBA y en diferentes posgrados. Escribió *La política en la escuela* (La crujía, 2013) y *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela* (Grupo Editor Universitario, 2015), este último junto a Lucía Litichever.

ESTEFANÍA OTERO es polítologa (UBA) y maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso). Se desempeña como docente de la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (UCES). Integra el Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales en el área de Educación de Flacso y el Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

JAIME PIRACÓN se desempeña como investigador y capacitador docente. Ha concentrado su producción en la relación entre TIC y educación en términos generales y, específicamente, en los videojuegos como práctica cultural. Cuenta con varias publicaciones científicas en revistas nacionales e internacionales, así como también materiales de capacitación en la incorporación de las TIC para docentes de nivel primario y secundario en la Argentina.

PATRICIA SALTI es licenciada en Sociología (UBA), sus investigaciones tienen como foco la inclusión educativa de los y las jóvenes. Fue docente en diferentes universidades nacionales. Actualmente cursa el doctorado en Ciencias Sociales de Flacso, da clases en institutos de formación docente y trabaja en el área de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. También se desempeña como capacitadora de equipos de conducción de escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires y como consultora de empresas y ONG para la evaluación y desarrollo de programas educativos en relación con la comunidad. Integra el equipo de investigación «Escuela Secundaria, Políticas Públicas e Impacto en la Desigualdad» (Flacso-UNIPE).

MYRIAM SOUTHWELL es pedagoga, doctora por la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación

(Flacso-Argentina), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP), investigadora principal del Conicet y profesora titular en la UNLP, donde dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Es compiladora y autora de los libros *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura* (Flacso-Homo Sapiens, 2012), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de las medidas de lo posible* (UNIPE: Editorial Universitaria, 2013) y *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna* (Biblos, 2017).

LUISA VECINO es licenciada y profesora en Sociología, magíster en Comunicación y Cultura, doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Fue docente del nivel medio y capacitadora docente para la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como docente de grado en el Instituto Superio de Formación Docente nº 21 de Moreno y en la UNGS. Es coautora del libro *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos* (2016, Grupo Editorial Universitario).

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

Secretaría de Investigación | Prácticas pedagógicas y políticas educativas
Investigaciones en el territorio bonaerense

Secretaría de Investigación | Las TIC en la escuela secundaria bonaerense
Usos y representaciones en la actividad pedagógica

Alicia Barreiro (comp.) | Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros
La construcción del conocimiento social y moral

EN PREPARACIÓN

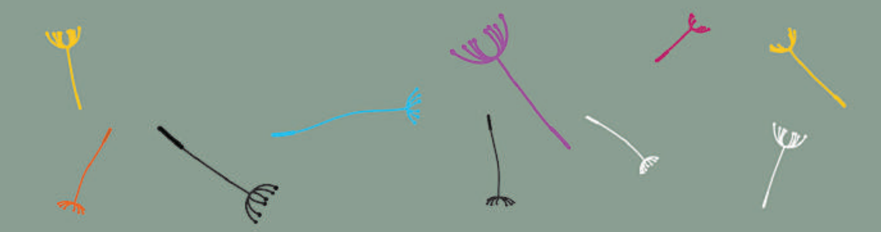
Secretaría de Investigación | Escuela, trayectorias y territorio
Aportes para pensar la política educativa

COLECCIÓN INVESTIGACIONES:
SERIE AVANCES

Ana Pereyra, Patricia Moscato, Liliana Calderón y María Inés Oviedo | Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional

Laura Mombello (coord.) | Una mirada sobre la propia práctica
La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE

u: unipe EDITORIAL UNIVERSITARIA | COLECCIÓN INVESTIGACIONES



Las investigaciones en educación han hecho hincapié en que las transformaciones sociales ocurridas en Argentina durante los últimos años repercuten notablemente sobre cómo las y los jóvenes se vinculan con las distintas instituciones con las que toman contacto. La escuela secundaria no ha salido indemne de este proceso, antes bien, ha sido objeto de estudio por el rol central que ocupa en él. *Crisis* o *transformación* son dos vocablos con los que se alude frecuentemente a las situaciones que transitan la escuela y sus poblaciones, independientemente del nivel de enseñanza, a partir de cada hito social o político que comporte alguna incidencia mayor en ellas, entre los más recientes, la obligatoriedad y universalidad del secundario. Los seis estudios aquí presentados, resultado de investigaciones sociológicas y educacionales recientes, tienen como territorio de referencia la Provincia de Buenos Aires y se centran en las políticas de inclusión, las revisiones del formato escolar, los vínculos intergeneracionales, la incorporación de tecnologías, las regulaciones sobre las maneras de estar y vivir en la escuela y la dimensión de los afectos.



